



**Universidade de Aveiro** Departamento de Educação  
2014

**Ana Cláudia Cadete  
Leitão Apolinário**

**Sociolinguística – O ensino de uma língua para uso  
real**



**Ana Cláudia Cadete  
Leitão Apolinário**

**Sociolinguística – o ensino de uma língua para uso  
real**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada sob a orientação científica do Dr. Carlos de Miguel Mora, Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho ao meu marido, às minhas filhas e aos meus pais pelo incansável apoio.

## **o júri**

Presidente

**Prof. Dra. Filomena Rosinda de Oliveira Martins**

Professora Auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro (presidente)

**Prof. Dra. Urbana Maria Santos Pereira Bendiha**

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (arguente)

**Prof. Doutor Carlos de Miguel Mora**

Professor Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro (orientador).

## **agradecimentos**

Aos meus pais, que tanto me ajudaram ao longo desta aventura e, especialmente, à minha mãe, que me substituiu tantas vezes no meu papel de mãe.

Às minhas filhas, que tiveram, por inúmeras vezes, de abdicar da presença da mãe, mas que sempre iluminaram os momentos mais escuros com os seus sorrisos contagiantes.

Ao meu marido, pela capacidade de abdicar da esposa nos momentos em que mais precisava dela.

Aos meus colegas de mestrado, sobretudo às minhas colegas de estágio, Susana e Patrícia, pelo apoio, força e ânimo que me foram transmitindo ao longo deste percurso. Sem vocês, não sei se teria chegado a este momento!

À minha cunhada Magda, pela disponibilidade e paciência que teve comigo e pela ajuda que me deu nos momentos cruciais, sempre de sorriso nos lábios.

Ao Professor Doutor Carlos de Miguel Mora, à Professora Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho e à Professora Doutora Mónica Sofia Marques Lourenço pelo tempo dispensado, pela dedicação e pela ajuda prestada na elaboração deste documento.

**palavras-chave**

Competência sociolinguística, competência pragmática, competência linguística, registro, cortesia comunicativa, cultura

**resumo**

O ensino de línguas tem sofrido grandes alterações ao longo dos anos. De uma abordagem essencialmente linguística, que visava sobretudo o léxico e as estruturas gramaticais que permitissem o bom funcionamento da língua passou-se para uma abordagem que inclui a parte social da língua. Sem desmerecer o papel que a gramática e o léxico desempenham na aprendizagem de qualquer língua, a situação efetiva de comunicação passou a desempenhar um papel preponderante. Trata-se, sobretudo, de munir os aprendentes com ferramentas que lhes permitam realizar uma comunicação efetiva, adequando o seu discurso perante condicionantes relacionadas com as características culturais próprias de cada língua. O nosso projeto teve como principal objetivo a implementação de estratégias que permitissem aos alunos valorizar a componente sociolinguística nas aulas de língua estrangeira.

**keywords**

Sociolinguistic competence, pragmatical competence, linguistic competence, register, communicative politeness, culture

**abstract**

Language teaching has gone through several changes throughout the years. There has been a change from an essentially linguistic approach which prized lexical and grammar structures so as to allow a proper language use to a different approach which would include the social side of a language. Although form is extremely important for the language learning process the real communication situation has become essential. It's all about providing students with the correct tools which will allow them to perform an effective communication act by adjusting their speech to the cultural characteristics of each language. Our project's main purpose has been to implement strategies so that students can prize the sociolinguistic component in foreign language lessons.

**Palabras clave**

Competencia sociolingüística, competencia lingüística, registro, cortesía comunicativa, cultura

**Resumen**

La enseñanza de lenguas ha sufrido muchos cambios a lo largo de los años. Partiendo de una perspectiva esencialmente lingüística que visaba sobre todo el léxico y las estructuras gramaticales que permitieran un buen desempeño lingüístico se cambió a una perspectiva que incluye el lado social de la lengua. Sin restar mérito al papel que desempeñan la gramática y el léxico en el proceso de aprendizaje de cualquier lengua, ahora se considera fundamental la situación real de comunicación. Se trata, sobre todo, de darles a los alumnos las herramientas que les permitan realizar una comunicación efectiva, adecuando su discurso a las condiciones relacionadas con las características culturales típicas de cada lengua. Nuestro proyecto tuvo como principal objetivo la aplicación de estrategias que permitieran a los alumnos valorar el componente sociolingüístico en las clases de lengua extranjera.



# Índices

# Índice Geral

Introdução .....	1
<b>CAPÍTULO I - A competência sociolinguística.....</b>	<b>11</b>
1. Da competência comunicativa à competência sociolinguística .....	13
1.1. A competência comunicativa.....	13
1.1.1. Definição .....	13
1.1.2. As componentes da competência comunicativa.....	15
1.2. Uma breve perspectiva histórica.....	17
1.2.1. Conceitos e abordagens .....	17
2. A Competência Sociolinguística .....	20
2.1. Definição .....	20
2.2. Noção de registo .....	25
2.3. A cortesia comunicativa .....	26
2.3.1. Definição de cortesia.....	26
2.3.2. Os três níveis de cortesia.....	29
3. Variações linguísticas.....	31
3.1. Definição .....	31
3.2. Tipologia/os diversos tipos de variações .....	32
<b>CAPÍTULO II - A Competência Sociolinguística nos documentos reguladores</b>	
<b>do ensino de Inglês e Espanhol Língua estrangeira .....</b>	<b>37</b>
<b>CAPÍTULO III - Orientação metodológica e contextualização.....</b>	<b>45</b>
1. Enquadramento e apresentação do estudo .....	47
1.1. Contexto da emergência.....	47
1.2. Inserção curricular da temática.....	48
1.3. Questões e objetivos do projeto .....	49
2. Opções metodológicas .....	50
3. Apresentação do contexto de intervenção .....	53
3.1. Caracterização da escola participante.....	53
3.1.1. Caracterização do macro contexto .....	53
3.1.2. Caracterização do contexto turma.....	55
3.2. Descrição das sessões do projeto de intervenção (Espanhol).....	60
3.2.1. 1ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos" .....	62
3.2.2. 2ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos" .....	62
3.2.3. 3ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos" .....	63
3.2.4. 4ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos" .....	64
3.3. Descrição da sessão do projeto de intervenção (Inglês): .....	65
3.3.1. Aula de inglês subordinada ao tema "Free time activities" .....	67
4. Instrumentos de recolha de dados e tratamento dos mesmos .....	68
4.1. Inquérito por questionário .....	69
4.2. Resultados das fichas e trabalhos dos alunos: .....	73
4.3. A observação direta.....	75
<b>CAPÍTULO IV - Análise de dados e interpretação dos resultados.....</b>	<b>77</b>

1. Apresentação e análise das categorias (Espanhol) .....	79
1.1 Análise do 1º Inquérito por Questionário .....	85
1.2 Análise da 1ª Ficha de Trabalho .....	90
1.3 Análise dos Diálogos .....	93
1.4 Análise do 2º Inquérito por Questionário .....	99
2. Apresentação e análise das categorias (Inglês) .....	103
2.1 Análise do 1º Inquérito por Questionário .....	105
2.2 Análise dos Diálogos .....	110
2.3 Análise do 2º Inquérito por Questionário .....	114
Considerações finais: .....	117
Bibliografia.....	121
Anexos.....	127
ESPAÑOL .....	129
ENGLISH .....	139

## Índice Gráficos

Gráfico 1: Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira.....	85
Gráfico 2: Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	87
Gráfico 3: Aspetos que os alunos esperam abordar ao longo da lecionação de uma unidade didática .....	88
Gráfico 4: Definição de conteúdos sociolinguísticos .....	89
Gráfico 5: Consciencialização global da turma sobre as diferenças existentes entre Portugal e Espanha no que respeita as atividades de ócio e de tempos livres.....	90
Gráfico 6: Hábitos e costumes coincidentes para a cultura espanhola e portuguesa.....	92
Gráfico 7: Identificação e apropriação de algumas expressões típicas espanholas relacionadas com este tema.....	92
Gráfico 8: Formas de tratamento escolhidas antes da leitura das sugestões dos diálogos.....	93
Gráfico 9: Motivos que condicionaram a escolha da forma de tratamento .....	95
Gráfico 10: Formas de tratamento identificadas nas sugestões de diálogos apresentadas aos alunos.....	96
Gráfico 11: Diferenças entre o registo formal e o registo informal.....	97
Gráfico 12: Diferenças entre o idioma espanhol e o português na escolha do tipo de registo.....	98
Gráfico 13: Conteúdos abordados ao longo da lecionação da unidade didática "Vamos a divertirnos" .....	99
Gráfico 14: Conteúdos abordados considerados mais difíceis.....	101

Gráfico 15: Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo da unidade didática	102
Gráfico 16: Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira.....	105
Gráfico 17: Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira .....	107
Gráfico 18: Aspetos que os alunos esperam abordar ao longo da lecionação de uma aula .....	108
Gráfico 19: Definição de conteúdos sociolinguísticos.....	109
Gráfico 20: Formas de tratamento escolhidas para a realização dos diálogos sugeridos .....	110
Gráfico 21: Motivos que condicionaram a escolha da forma de tratamento ....	111
Gráfico 22: Diferenças entre o registo formal e o registo informal.....	112
Gráfico 23: Diferenças entre o idioma inglês e o idioma português na escolha do tipo de registo .....	113
Gráfico 24: Conteúdos abordados ao longo da lecionação da aula subordinada ao tema "Free time activities" .....	114
Gráfico 25: Conteúdos abordados considerados mais difíceis: .....	115
Gráfico 26: Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo desta intervenção de noventa minutos .....	116

## Índice Quadros

Quadro 1: Sessões da unidade didáctica .....	60
Quadro 2: Sessão de Inglês.....	66
Quadro 3: Objetivos de investigação, objetivos de questionário e questões correspondentes (inquérito inicial) .....	71
Quadro 4: Objetivos de investigação, objetivos de questionário e questões correspondentes (inquérito final).....	73
Quadro 5: 1º Inquérito por questionário .....	81
Quadro 6: Resultado dos trabalhos dos alunos - ficha "Dos mundos de diversión" .....	82
Quadro 7: Resultados dos trabalhos dos alunos - Diálogos.....	83
Quadro 8: 2º Inquérito por questionário .....	84
Quadro 9: 1º Inquérito por questionário .....	103
Quadro 10: Resultados dos trabalhos dos alunos - Diálogos .....	104
Quadro 11: 2º Inquérito por questionário.....	105

# Introdução





O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito da componente de Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Pretendemos, desde já, ressaltar que se trata de um relatório de estágio elaborado num âmbito mais superficial no que respeita à disciplina do inglês dado que a professora em questão já possuía habilitação profissional para esta disciplina.

A escolha desta temática deveu-se, sobretudo a uma sessão de seminário onde pudemos contar com a presença de uma professora convidada que nos vinha falar de pragmática. Pragmática??? Vai ser terrivelmente enfadonho, pensei eu na altura. E, para minha surpresa, como para surpresa de muitos dos presentes, estou certa, essa sessão, foi interessantíssima. Posso dizer que fiquei com uma nova perspetiva do que seria pragmática e lembro-me tão bem de ela nos chamar a atenção para pequenas diferenças entre países de línguas distintas no que diz respeito às normas de cortesia ou ao que é considerado correto para um idioma e totalmente descabido para outro. Um dos exemplos que me ficou marcado foi o facto de o povo português ter por hábito desculpar-se e agradecer em demasia; passamos o tempo a dizer "desculpa" e "obrigado", situação que lhe parece estranha dado que em Espanha, o seu país, as pessoas não se comportam dessa maneira. Esta diferença de práticas culturais fez com que eu pensasse num tema que pudesse abranger as especificidades de cada língua porque nós, enquanto professores de línguas, não veiculamos apenas conhecimentos linguísticos, mas sim toda uma cultura que está subjacente à língua que ensinamos. Desta forma, faz todo o sentido que os conhecimentos culturais tenham um relevo cada vez maior dentro das salas de aula e que haja uma preocupação constante pela transmissão de conhecimentos que sejam, simultaneamente, linguísticos e

culturais. Infelizmente, a nossa sociedade ainda não se encontra muito receptiva a este tipo de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, como nos foi dado a observar neste projeto, ainda se limita, para muitos à aprendizagem de estruturas lexicais e gramaticais. Desta forma, o objetivo principal do nosso projeto foi, por isso mesmo, sensibilizar os alunos para a componente sociolinguística em sala de aula. Verificámos que muitos deles já têm consciência que trabalham essa competência sem, contudo, a designarem pela terminologia correta. Não obstante, quando interrogados quanto à importância das diferentes componentes em sala de aula a preferência recai na competência lexical e gramatical. Aprender uma língua é muito mais que aprender palavras e construções frásicas; é aprender a utilizar a língua de forma correta de acordo com a situação do momento. É, tal como a comparação que tivemos a oportunidade de referir no presente relatório, vestir a roupa indicada conforme o sítio para onde vamos ou a ocasião. Cada língua tem normas culturais próprias e nós, enquanto aprendentes, temos de as interiorizar pois é mais grave uma expressão incorreta num dado momento do que uma frase incorreta do ponto de vista da sintaxe. Nesse caso, podemos sempre correr o risco de ser mal interpretados e até cometer uma ofensa ainda que sem intenção. É neste âmbito que justificamos a pertinência do nosso tema e, assim, passamos a apresentar a sua estrutura.

O presente relatório divide-se em duas partes. Na primeira parte definimos o quadro teórico. No primeiro capítulo começamos por incluir a componente sociolinguística dentro da componente comunicativa procedendo à definição da mesma. Dado que consideramos relevante a evolução no que respeita ao processo de ensino de línguas, fazemos uma breve perspetiva histórica por forma a acompanhar, ainda que de forma sucinta, os conceitos e

abordagens mais relevantes neste processo. De seguida, passamos para o conceito de competência sociolinguística propriamente dita. Dentro deste ponto procedemos à sua definição bem como à definição de registo e de cortesia comunicativa porquanto nos parece que não se pode falar de componente sociolinguística sem os referir. Por fim, e ainda dentro deste capítulo, fazemos a definição de variação e referimos os diferentes tipos de variações existentes. No segundo capítulo enquadrámos a componente sociolinguística nos documentos reguladores do ensino de Inglês e Espanhol, Língua Estrangeira.

A segunda parte do presente documento reporta-se ao estudo empírico e debruça-se sobre as orientações metodológicas e contextualização e, finalmente, sobre a análise de dados e interpretação de resultados. No terceiro capítulo - orientações metodológicas e contextualização - apresentamos o projeto de tipo investigativo que desenvolvemos, as opções metodológicas adotadas e identificamos os instrumentos de recolha de dados que utilizámos. No quarto capítulo - análise de dados e interpretação de resultados - apresentamos os dados obtidos e procedemos à respetiva interpretação. Por fim procedemos às considerações finais. Parece-nos, ainda, relevante referir que as turmas onde o projeto foi implementado pertencem ambas ao concelho de Aveiro e que nos foram atribuídas de forma aleatória. Posto isto, passamos então à apresentação do nosso projeto.



# **PARTE I**

## **Enquadramento Teórico**



**"La historia de la lengua forma parte de la historia de la cultura. Una y otra deben estudiarse paralelamente, a fin de servirse mutuamente con notable e recíproco provecho" (in Gimeno Menéndez, 1990: 109)**

***"As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam ou não ter consciência desse facto." (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Conselho da Europa, 2001: 35)***





# **CAPÍTULO I - A competência sociolinguística**



## 1. Da competência comunicativa à competência sociolinguística

### 1.1. A competência comunicativa

#### 1.1.1. Definição

A partir dos anos 60 Hymes lançou a ideia de competência comunicativa por oposição à competência linguística de Chomsky. Para Hymes não era suficiente saber quais eram as possíveis estruturas gramaticais da língua mas sim como e onde se devem aplicar essas estruturas na comunicação.

*"For Hymes (1972b:277) a child learning to communicate through language has to acquire «Knowledge of sentences, not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, in what manner»." (Street & Leung, in Hornberger & McKay, 2010: 291).*

Hymes parecia querer dar respostas à sociedade sobre questões relacionadas com a língua e, por esse motivo, o conceito chave da competência linguística distinto de desempenho não tinha qualquer sentido para ele. O falante deverá demonstrar capacidade de utilizar regras linguísticas para uma comunicação efetiva. Os falantes, em situação real, fazem uso da língua para atingir um objetivo comunicativo específico e não para demonstrar conhecimento da estrutura frásica da própria língua. Desta forma, cabe distinguir entre competência pragmática e competência linguística porquanto a primeira se debruça sobre o uso efetivo da língua para alcançar um objetivo ao passo que a segunda trata do conhecimento da sintaxe, semântica e fonologia entre outros.

Além disso, todo o processo comunicativo pressupõe o entendimento da mensagem por parte do recetor ainda que esta não esteja totalmente bem formada do ponto de vista gramatical; a conversação (que será entendida como a expressão da comunicação) é um processo que pressupõe um alto grau de imprevisibilidade e criatividade, não é um produto definido nem muito menos acabado. *"...la lengua cambia justamente porque no está hecha, sino que se hace constantemente por la actividad lingüística en un marco de permanencia y continuidad histórica, al mismo tiempo que asegura*

*su funcionamiento." (Gimeno Menéndez, 1990: 87). De acordo com a ideia exposta anteriormente, ainda podemos referir o mesmo autor quando este afirma que:*

*"El lenguaje - como afirmó G. de Humboldt es actividad y no producto. La actividad lingüística es creadora, libre y finalista. La competencia comunicativa del hablante no sólo genera un conjunto infinito de discursos adecuados a las normas sociales de su comunidad, sino que además posee la capacidad creativa de modificarlos." (ibidem p 86)*

Como podemos verificar, a aprendizagem e o uso de uma língua requerem diversas competências que vão além do conhecimento gramatical e lexical da mesma. Não pretendemos, contudo, desmerecer o papel desempenhado pela gramática e pelo léxico na aquisição de um novo idioma mas sobretudo salientar que essa aquisição não é um processo tão linear que se resume somente a isso. Ao conjunto das diversas competências mencionadas anteriormente denominamos por competência comunicativa. Desta forma, podemos definir a competência comunicativa como a capacidade de usar a língua de acordo com a situação e o local onde o falante se encontra, variando o seu discurso consoante seja necessário para se fazer entender através dos vários níveis de língua. Esta definição acarreta a noção de situação de comunicação, local e de vários níveis de língua. De fato, todos estes fatores desempenham um papel preponderante para a competência comunicativa. Nem todos os indivíduos envolvidos num processo comunicativo têm de possuir uma competência comunicativa idêntica. A competência varia de indivíduo para indivíduo e de comunidade para comunidade. Um falante terá mais ou menos competência conforme seja capaz de adequar o seu discurso à situação e às características do local onde este decorre bem como utilizar um nível adequado de língua tendo em conta o recetor ao qual a mensagem se destina. Um estrangeiro que domine plenamente a produção oral da língua aprendida é suposto ter adquirido também todos os outros aspetos da competência comunicativa. Nestes casos, uma incompreensão ou um choque de comportamentos culturais pode ser entendido como falha de etiqueta ou de educação/consideração e pode não ser tolerado. Por sua vez, os falantes nativos poderão ser condescendentes perante a falta de uma total competência gramatical mas um deslize pragmático é muitas vezes interpretado como má vontade e falta

de consideração: *"...los errores gramaticales suelen ser mejor tolerados que los de cortesía sociolingüística."* (Raya p 46).

### 1.1.2. As componentes da competência comunicativa

Para Michael Canale, a competência comunicativa é essencial para que a comunicação possa ocorrer. Canale & Swain sugerem que a competência comunicativa abarca, equilibradamente, quatro componentes distintas que interagem entre si: Competência gramatical; competência sociolingüística; competência discursiva e competência estratégica.

A competência gramatical está relacionada com o conhecimento de itens lexicais e regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. Para esta competência, o fundamental é o domínio do código linguístico (o verbal e o não verbal). Tem a ver com a expressão literal dos enunciados.

A competência sociolingüística envolve as regras socioculturais de uso ou seja, está relacionada com as regras de uso da língua e tem a ver com o facto de se poder dizer algo em determinadas circunstâncias. Os enunciados são proferidos e compreendidos em situações muito específicas e dependem de fatores tais como o estatuto dos participantes, o propósito das interações e normas ou convenções dessas interações. Esta componente equivale à adequação do enunciado à forma; não importa só falar corretamente, há diversas maneiras de transmitir a mesma mensagem. Cada situação terá uma forma mais adequada.

A competência discursiva está relacionada com a organização de textos escritos e/ou orais e tem a ver com coesão e coerência. Procura combinar formas gramaticais e lexicais com o contexto de forma a produzir textos coesos na forma e coerentes no sentido.

Por fim a competência estratégica tem como principal função preencher algumas lacunas/falhas do locutor quer sejam momentâneas ou dependam da falta de conhecimentos em determinadas áreas específicas. Trata-se de estratégias de comunicação verbal e não verbal que compensam a competência insuficiente e as limitações na comunicação real. Com o aparecimento da noção de competência estratégica, há uma mudança na conceção do aluno dado que este deixa de desempenhar um papel passivo no processo da aprendizagem para passar a utilizar as suas estratégias

comunicativas para aprender. Surge, então, a ideia de autonomia na aprendizagem do aluno, o que não se verificava nos métodos anteriores.

Como podemos deduzir, pelo anteriormente exposto, a aquisição de uma língua vai muito além da mera produção de frases corretas. É também saber e dominar as maneiras como as orações são utilizadas para se conseguir um determinado efeito comunicativo. O ensino de línguas nunca deverá privilegiar a forma (componente gramatical) como sendo a mais importante. A aquisição de uma língua tem de ser vista como um processo dinâmico de troca e não deve ser reduzida a uma panóplia de frases soltas, sem sentido e sem qualquer ligação com o meio onde são proferidas.

A diversidade linguística que está presente numa mesma comunidade faz com que Hymes chame a atenção para a importância da contextualização, ou seja, do que é adequado dizer em determinadas situações e quais as diferentes opções que a língua lhe oferece para dizer a mesma coisa. A atenção passou da forma ao conteúdo. Possuir competência comunicativa é adequar o discurso ao contexto; é utilizar o discurso mais adequado perante determinada situação. De uma maneira geral, os aprendentes de língua estrangeira procuram obter proficiência perfeita na expressão oral e esta atitude é amplamente encorajada pelos respetivos professores e manuais. Não põmos em causa a relevância de uma expressão oral e/ou escrita excelente. Não obstante, perante a importância da contextualização da linguagem, os professores de línguas deverão, sobretudo, criar situações e oportunidades que permitam que as interações entre os alunos ou entre estes e o próprio professor sejam mais reais. Os professores deverão incentivar interações que aconteçam em situações reais de comunicação.

## 1.2. Uma breve perspectiva histórica

### 1.2.1. Conceitos e abordagens

Tanto Saussure como Chomsky acreditavam que as línguas eram suficientemente estáveis para serem descritas como sistemas perfeitos e invariáveis.

Saussure, estruturalista, considerava que havia uma nítida diferenciação entre Fala e Língua. Para ele *Parole* seria o discurso/fala, *Langage* seria a língua na sua globalidade e *Langue* seria a vertente social da linguagem. Saussure considerava a língua como um fenómeno social pertencente a um grupo e não a um indivíduo. A língua, para Saussure não existiria sem o acordo dos membros de uma dada comunidade. Não obstante, Saussure não se debruçou sobre as relações existentes entre a língua e a sociedade; para ele o mais importante eram as relações internas da língua e os signos linguísticos, ou seja, os fonemas, morfemas e as palavras. Saussure insistia em estudar a língua parada no tempo, uma língua desprovida de variações. A tradição saussuriana não lida com a vida social propriamente dita; ela insiste que as explicações de fatos linguísticos sejam procuradas noutros fatos científicos e não em dados externos nem no comportamento social. No entanto, e como iremos ver, as línguas não são estáticas; elas estão em constante evolução e mudança e inclusive influenciam-se umas às outras.

Para Chomsky (1965), o objeto dos estudos linguísticos era, sobretudo, a competência linguística do falante-ouvinte ideal pertencente a uma comunidade linguisticamente homogênea. De acordo com Chomsky não há heterogeneidade. Chomsky acreditava no conceito de gramática universal. Trata-se de uma forma inata de descobrir a estrutura básica de todas as línguas; uma forma de estudar o conhecimento intuitivo que as pessoas têm da sua língua materna. Esse conhecimento/competência era estável e diferente da performance de um falante que poderia variar de um momento para o outro. Como podemos concluir pelo exposto anterior, ambos Saussure e Chomsky acreditavam que a língua era um sistema estável, passível de ser estudado e descrito como sendo invariável. Saussure fala de

uma distinção entre língua e fala e Chomsky distingue competência e desempenho. Para ambos, a língua era idealizada como objeto de estudo.

Contudo, o conceito de gramática normativa já não se aplica hoje e o ensino homogêneo de uma língua, descontextualizado e excludente deveria ser totalmente posto de parte. Não é possível estudar uma língua excluindo a cultura onde está inserida pois é esta que nos permitirá compreender e adquirir determinadas regras da utilização de linguagem que variam de uma língua para a outra. Além disso, a língua é heterogênea, viva e dinâmica; uma língua homogênea nunca poderia ser uma língua viva. O ensino sob uma perspectiva gramatical, onde a língua se apresenta como um produto pronto e acabado já não faz mais sentido. A discriminação de indivíduos que não utilizam a língua padrão, considerada como a norma certa por pertencer a classes dominantes (do ponto de vista político, económico e social) também já não faz mais sentido. Estas ideias estão desatualizadas. A variedade linguística reflete a variedade social. A língua não é estável e única; ela vai evoluindo e a sua riqueza jaz na sua diversidade. Ensinar gramática nos dias de hoje deveria ser ensinar a língua em toda a sua variedade de usos. *"...the use of language is itself a constitutive part of social action and that linguistic resources, for example lexis and grammar, themselves embody social meaning."* (Street & Leung citados in Hornberger & McKay, 2010: 291). O ensino da gramática não pode ser mais descontextualizado e o preconceito linguístico que tem como base um ensino tradicional e prescritivo da gramática normativa também. O estudo da língua, de acordo com palavras de Francisco Gimeno Menéndez,

*"...ha dejado paso a un análisis de la heterogeneidad ordenada y dinámica de la lengua, donde la comprensión y explicación de la complejidad de la realidad del lenguaje (que nos aparece como un continuo de habla infragmentable) ha llevado a una revisión y renovación de los modelos homogéneos contemporáneos (saussureanos y chomskianos)." (1990: 282)*

Em 1971 surge o conceito de competência comunicativa com Hymes, conceito este abordado no seu livro intitulado *On Communicative Competence*. Como já tivemos oportunidade de referir, Hymes criticava então as teorias linguísticas que contemplavam o falante ideal sem levar em consideração o contexto social em que os participantes estivessem inseridos. Surge então a noção de contexto social como fator



preponderante para o estudo da língua. De fato, para Hymes não há aquisição de língua fora do contexto social. Hymes veio revolucionar as perspectivas em vigor até então ao afirmar que a noção de competência não se encontra somente ligada ao âmbito gramatical mas também ao conhecimento socio linguístico. De acordo com o seu ponto de vista, o conhecimento gramatical poderá ser inútil sem as regras de uso porque os enunciados deverão ser apropriados aos contextos específicos onde decorrem. Hymes ainda vai mais longe ao afirmar que, durante a aquisição da sua própria língua materna, as crianças não aprendem apenas as regras gramaticais da língua; elas aprendem o que devem dizer, em que circunstâncias e como dizê-lo em simultâneo.

Entretanto, Canale y Swain pegam na noção de competência comunicativa de Hymes e subdividem-na em três componentes: competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica. Em 1983 Canale acrescenta a noção de competência discursiva que, de acordo com o próprio, se reporta à combinação de formas gramaticais no sentido de formar um texto coerente e coeso.

Relativamente à sociolinguística propriamente dita, *"...designa el campo interdisciplinar que se originó en los Estados Unidos y Canadá, a principios de la década de los años sesenta."* (Gimeno Menéndez, 1990: 223). Os estudos sobre sociolinguística tiveram início em 1964 após uma reunião na Universidade de Califórnia sobre sociolinguística e um seminário de oito semanas na Universidade de Indiana durante o qual surgiu a primeira tentativa de colaboração entre linguistas, antropólogos e sociólogos. William Labov também iniciou os seus estudos e investigações sobre variáveis sociolinguísticas no decorrer desses anos.

Como podemos verificar a partir do anteriormente exposto, o estudo da língua sofreu bastantes alterações com o passar dos tempos sendo a maior delas a passagem de um estudo meramente linguístico onde seriam abordados conteúdos como o léxico, a semântica, a gramática e a fonologia entre outros a um estudo sociolinguístico que passou a englobar também marcadores linguísticos de relações sociais, normas de cortesia e diferenças de registos entre outros. Língua e sociedade não mais foram encaradas separadamente; estão definitivamente interligadas e de "mão dada" no que concerne o estudo da língua. A sociolinguística é encarada como uma extensão e revisão de algumas disciplinas institucionais: a

linguística por um lado e a sociologia e antropologia por outro. Por fim e para concluir, valemo-nos das palavras de Francisco Gimeno Menéndez porquanto não o conseguiríamos dizer melhor: *"...quizá convendría no desestimar sus contribuciones y aprovechar la posible complementariedad o suplementariedad entre ellas (leia-se "ellas" como linguística, antropologia e sociologia),..."* (1990: 281)

## 2. A Competência Sociolinguística

### 2.1. Definição

*"...a língua é como uma roupa que deverá ser usada de acordo com o contexto em que se pede..."* (in Jesus, p.5). A comparação patente nesta afirmação ilustra perfeitamente o papel da língua do ponto de vista sociolinguístico. A roupa que usamos varia de acordo com a situação ou lugar/evento a frequentar. O mesmo acontecerá com o código verbal escolhido; consoante o contexto tentaremos usar um código adequado. A língua mantém-se a mesma, o código é que muda; poderá ser mais ou menos formal, mais ou menos cuidado consoante a situação o exija. São estas mudanças que a sociolinguística pretende explicar dado que estuda a língua como fenómeno social.

Por forma a conseguirmos chegar a uma melhor compreensão do conceito "sociolinguística", começamos por apresentar várias definições diferentes numa tentativa de alcançar uma definição mais completa e abrangente.

A sociolinguística poderá ser descrita como a área dentro da linguística para tratar, especificamente, as relações entre linguagem e sociedade. É o estudo da variação linguística. Debruça-se sobre a língua em uso dentro de uma determinada comunidade de fala. O objetivo da sociolinguística será, de acordo com as palavras de Joshua A. Fishman *"déterminer qui parle quelle variété de quelle langue, quand, à propos de quoi et avec quels interlocuteurs."* (1971: 18).

A constituição da sociolinguística deu-se como uma continuidade à tradição inaugurada no início do século XX por Boas e Sapir. Nessa altura tinha o nome de Antropologia Linguística. Desde então, linguagem, cultura e

sociedade são considerados fenômenos inseparáveis e daqui se conclui que a sociolinguística teve uma origem multidisciplinar.

No início dos anos 70 deu-se a revolução sociolinguística. Durante este processo, o relevo atribuído à gramática foi transferido para a língua em uso. Houve, portanto, uma mudança radical no que respeita ao ensino de línguas: das abordagens gramaticais passou-se para uma orientação social. Como falar depende de fatores que ditam as regras do uso social da linguagem, estas regras passaram a desempenhar um papel fundamental na percepção das línguas e no uso da linguagem. Sem regras sociais de utilização da língua, as regras gramaticais ficariam desprovidas de sentido. *"There has recently been a shift away from the dominant assumptions that language could be conceptualised and taught as though it were independent of social context."* (Street & Leung, in Hornberger & McKay, 2010: 291).

O objeto da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada no seu contexto social em situações reais de uso.

*"Usar uma estrutura correta no lugar errado pode ser um erro mais grave para a comunicação do que usar uma estrutura errada! Isso é um grande problema para pessoas que aprendem uma segunda língua. Eles podem aprender as estruturas da segunda língua e depois usá-las na hora errada."* (McCleary, 2007: 45)

A língua não constitui apenas um meio de comunicação para os homens. De acordo com as palavras de Joshua A. Fishman *"Elle est un moyen d'exprimer l'amitié ou l'animosité, elle est un indicateur de la position sociale et des relations de personne à personne."* (1971: 17). A língua é uma forma de comportamento social; expressa muitas intenções, educações, propósitos, objetivos, etc. e é usada por seres humanos em contexto social para comunicar ideias, sentimentos, emoções entre outros.

Francisco Gimeno Menéndez, no seu livro *Dialectología y Sociolingüística Españolas* define a competência sociolinguística da seguinte forma: *"Desde dicho punto de vista, sociolingüística es el análisis de la variedad y variación de la lengua en relación con la estructura social de las comunidades de habla, y en general, el estudio de la covariación de los hechos lingüísticos y sociales"* (1990: 16). O próprio autor vai mais longe e refere que:

*"La sociolingüística acomete además una revisión consecuente de la base teórica anterior que se adecue al interés actual de la investigación lingüística, y ofrezca alternativas válidas al estudio de los diversos componentes del hecho comunicativo, desde una renovada base (sociológica y antropológica) auténtica. La lingüística (como ciencia del lenguaje, cuya nota esencial es la comunicación humana) debe completarse con el análisis antropológico (y semiótico) dentro de la propia simbiosis de ciencias sociales y humanas, ya superada la fase aséptica del establecimiento de su identidad. La sociolingüística nace de este compromiso antropológico que en última instancia contempla la lingüística como rama de la antropología cultural (y de la psicología del conocimiento). (1990: 224/225)*

Por sua vez, Joshua Fishman, no seu livro *Sociolinguistique*, define sociolingüística da seguinte maneira: *"Bref, la sociolinguistique tâche de découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques;" (1971: 19)*

Como podemos verificar, as definições anteriores mencionam termos como *variedades e variação, comunidades linguísticas (de fala), simbiose de ciências sociais e humanas com a componente linguística e leis ou normas sociais relacionadas com comportamentos linguísticos*. Na verdade, todos estes termos fazem parte da definição de sociolingüística pelo que vamos detalhá-los um pouco mais no sentido de compreender de que forma estão relacionados com esta competência.

Relativamente às variedades e variação, retomaremos este assunto no ponto 4. Não obstante cabe-nos dizer que há quem defenda que o principal objeto da sociolingüística é, precisamente, a variação linguística. A linguagem varia de acordo com os parâmetros históricos, geográficos e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos. Por sua vez, o carácter heterogéneo da língua contribui para que surjam variações entre falantes distintos assim como ocasiões de uso diferentes. As variações poderão ser categorizadas como diatópicas, diastráticas e diafásicas de acordo com a sua natureza. Além disso também podemos falar de variações geográficas, socioculturais ou de modalidade expressiva. Estas definições serão devidamente explanadas e desenvolvidas a seu tempo.

Comunidades linguísticas é outro dos termos mencionados nas definições supra mencionadas. Francisco Gimeno Menéndez refere que *"Existe una comunidad de habla cuando una determinada comunidad comparte una competencia lingüística y una competencia comunicativa."* (p

234). Ainda fazendo referência ao mesmo autor, a comunidade linguística *"...agrupa a aquellos hablantes que comparten un conocimiento de las restricciones comunicativas y de las normas de la conducta social..."* (p 225) Partindo destas duas citações podemos concluir que comunidade linguística será, então, um grupo de falantes que pertence a uma mesma comunidade e que partilha, não só a língua e todas as regras de uso relacionadas com a mesma (competência linguística e comunicativa) mas também as regras de conduta social propriamente ditas. Comunidade linguística é composta por um conjunto de indivíduos pertencentes a uma língua histórica ou idioma e língua histórica é aquela que *"...se constituye de manera inequívoca por la existencia de una «lengua común» por encima de la diversidad geolectal, o - en su defecto - bien por la conciencia lingüística de los hablantes..."* (Gimeno Menéndez, 1990:27)

A simbiose entre ciências sociais e humanas com a componente linguística é parte integrante da competência sociolinguística dado que esta competência não visa apenas a correção gramatical na expressão escrita/oral por excelência mas também considera a sociedade onde o processo comunicativo se desenrola não fosse a comunicação um ato social. O próprio Hymes defendia que não existe aquisição de língua fora do contexto social e, de acordo com Francisco Gimeno Menéndez, a linguagem é uma forma de comportamento social. O facto de uma língua ser associada a um grupo humano foi o que levou, há muitos anos atrás, Saussure a concluir que a língua é, efetivamente, um fenómeno social. A verdade é que, cada língua exige uma forma de comportamento social, cultural e expressivo para os diferentes contextos sociais, o que faz da língua um veículo de expressão de comportamento cultural.

Relativamente às leis/normas sociais e comportamento linguístico, podemos afirmar que a língua reflete as normas de comportamento de um microcosmos socialmente determinado. Francisco Gimeno Menéndez refere na sua obra que *"Una lengua es inconcebible sin una comunidad lingüística que la soporte, al mismo tiempo que ésta no existe más que en virtud de una lengua determinada. Lengua y comunidad lingüística se condicionan, pues, reciprocamente."* (1990: 54). Ainda nas palavras do mesmo autor, *"La lengua no es una realidad autónoma e independiente del hombre, sino que vive dentro de la colectividad de los hablantes, que determinan su evolución."* (1990: 95/96). Pelo exposto anteriormente é fácil concluir que cada um de

nós, cidadãos de um microcosmos socialmente determinado, carrega consigo a diversidade sociocultural da sociedade a que pertencemos, onde crescemos e onde somos educados. Aprender uma língua não é, portanto, somente aprender a sua gramática nem ser proficientes na expressão oral/escrita; aprender uma língua vai muito além disso, é saber a cultura do país cuja língua aprendemos, saber os valores desse país, quais os comportamentos associados a essa língua por forma a entendê-la melhor e então sermos, de fato, falantes competentes. Qualquer criança quando aprende a falar passa por um processo bilateral de aquisição de léxico e regras sintáticas por um lado e de aprendizagem de regras de cortesia e de expressão por outro. É através da interiorização dessas regras de cortesia que elas aprendem a exprimir-se adequadamente conforme a situação o exija; é assim que elas aprendem o que dizer, como e quando, o que se pode ou não dizer e como fazê-lo sem ferir suscetibilidades ou por forma a não causarem má interpretação. É isso que lhes permitirá ser aceites na sociedade. Podemos então aferir que *"La historia de la lengua forma parte de la historia de la cultura. Una y otra deben estudiarse paralelamente con notable e recíproco provecho"* (Gimeno Menéndez, 1990: 109). Língua e cultura tornam-se, deste modo, indissociáveis; não se pode entender a língua de um povo de forma descontextualizada, ou seja fora da cultura que lhe corresponde em parte também porque a língua é parte integrante da cultura de um povo tal como a sua história, hino ou tradições.

Outro aspeto importante relativo à competência sociolinguística e para o qual os sociolinguistas têm vindo a tentar chamar a atenção prende-se com o facto de os aprendizes de línguas estrangeiras precisarem de uma maior sensibilização relativamente aos paradigmas culturais distintos dos falantes nativos das línguas estudadas. Esta sensibilização fará com que o aprendiz se torne mais cuidadoso e atento no que diz respeito às suas interações e que alargue os seus horizontes no momento de julgar atitudes e valores de culturas diferentes da sua. Por sua vez, dado que não há homogeneidade dentro de uma grande comunidade, estes choques culturais também poderão acontecer dentro de uma comunidade de um mesmo país. Sobre este assunto, cabe-nos falar sobre diferentes tipos de registo e sobre a noção de cortesia.

## 2.2. Noção de registo

Começando pela noção de registo, podemos caracterizá-lo como um "instrumento" que permite marcar o grau de formalidade da fala. Todas as línguas dispõem de recursos que permitem que os seus falantes sejam mais formais ou informais quando falam, conforme a situação assim o exija. Alguns destes recursos poderão ser o vocabulário eleito, as estruturas gramaticais, a pronúncia, a entoação, a morfologia, o volume e velocidade de fala entre outros. Isto significa que, se nos dirigimos a alguém que consideramos estar num patamar acima de nós, do ponto de vista social por exemplo, não iremos utilizar os mesmos recursos que utilizaríamos com alguém que nos é muito familiar. Se nos dirigimos ao nosso superior no emprego, a um professor ou até mesmo uma pessoa mais idosa, tenderemos a selecionar um vocabulário e estruturas gramaticais mais cuidadas e falaremos mais pausadamente e com um volume moderado. Pelo contrário, se estivermos a falar com um amigo ou outro alguém da nossa relação íntima, o vocabulário utilizado bem como as estruturas gramaticais já serão mais descuidadas e a entoação, o volume e a velocidade serão completamente diferentes.

*"Si consideramos el lenguaje como una forma de comportamiento social, la interacción es un proceso estrechamente relacionado con el contexto cultural y la función social, y el discurso es regulado de acuerdo con normas y expectativas socialmente reconocidas. Los hechos lingüísticos deben analizarse dentro del entorno de la lengua misma y del contexto más amplio del comportamiento social."*  
(Gimeno Menéndez, 1990: 54)

Como se pode verificar, na eleição de um determinado discurso, o emissor leva em conta alguns aspetos relacionados com o entorno social e com o recetor como por exemplo a idade, o sexo, o nível social, cultural, académico, etc. *"Others see the choice of form determined primarily by the social characteristics of participants and setting, and thus the form's valence derives from the way in which it encapsulates those social determinants."* (Brown & Levinson, 1999: 280-281). O ato de comunicação não é um processo arbitrário; existem variados fatores por detrás dele ainda que se trate de um processo inconsciente por parte do locutor.

*"Como regla general, todo individuo pertenece simultáneamente a varias comunidades de habla de radio y capacidades diferentes. Todo código general es multiforme, y comprende una jerarquía de subcódigos diversos libremente escogidos por el sujeto hablante en función del mensaje, destinatario y relación entre los interlocutores." (Gimeno Menéndez, 1990: 188)*

## 2.3. A cortesia comunicativa

### 2.3.1. Definição de cortesia

Pelo exposto anteriormente podemos deduzir a importância que a cortesia terá para todo o ato comunicativo. De acordo com Gómez Ardila, *"...afirma Fasold que « es una metedura de pata social importante usar una variedad inadecuada en una situación inapropiada » (1996: 73)" (p 13).* Rosario Alonso Raya no seu artigo intitulado *Competencia comunicativa y cortesia. Cuestiones metodológicas* refere que *"La cortesia, como el protocolo en la diplomacia, presupone que existe una agresión potencial e intenta minimizarla y hacer posible la comunicación entre partes en principio agresivas." (1988:48).* Todo o ato de comunicação é uma imposição sobre a face<sup>(1)</sup> do outro; a interação social é uma luta contínua entre emissor e recetor e ambos negociam as suas necessidades recorrendo a estratégias de cortesia: *"Así pues, partimos de la base de que todo acto de comunicación es una imposición sobre « la face » - cara pública del oyente." (Raya, 1988:48) e "La interacción social supone pues, una continua lucha entre hablante y oyente, ambos negocian y equilibran sus necesidades mediante estrategias de cortesía." (ibidem: 48-49).*

26

<sup>(1)</sup> Entenda-se aqui por "face", de acordo com Brown and Levinson, a cara pública do locutor associado ao facto de poder ser envergonhado ou humilhado publicamente perante a falta de cooperação numa interação oral com o interlocutor. Estes autores mencionam a existência de uma "face positiva" e de uma "face negativa". De facto, na cortesia negativa, tal como na positiva, cada interactante tem sempre uma face positiva e uma face negativa. Assim, numa interação com, por exemplo, dois interlocutores, estão sempre quatro faces em presença. A face positiva poderá ser descrita como o desejo de cada membro em que as suas vontades sejam desejáveis para, pelo menos, alguns: "positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others". Por sua vez a "face negativa" poderá ser definida como a vontade de cada membro adulto, considerado apto, de que as suas ações não sejam impedidas por outros: "Negative face: the want of every «competente adult member» that his actions be unimpeded by others".



Ainda de acordo com o seu raciocínio, *"...la razón por la que la gente habla es evaluar y negociar su punto de vista frente a los demás..."* (ibidem: 50). Consequentemente, e de acordo com as palavras de Rosario Alonso Raya, podemos definir a cortesia da seguinte forma:

*"Y es que la cortesía, precondition indispensable para la cooperación humana, se refleja indefectiblemente en el lenguaje, en todas las sociedades del mundo, sea cual sea su grado de aislamiento o desarrollo, pero sus manifestaciones varían no sólo de grupo a grupo, de situación a situación, de persona a persona"* (1988: 48)

A referida autora considera que a cortesia desempenha um papel fundamental em todo o ato comunicativo pois, não só ajuda a definir "o estilo comunicativo" eleito pelo emissor como explica o porquê dessa eleição. Já falámos que a sociolinguística adequa a língua ao contexto social; a cortesia incide precisamente sobre as variantes que condicionam a escolha de determinadas fórmulas perante determinada situação. Assim, e a jeito de resumo, a cortesia poderá ser definida como a demonstração de respeito e de bons modos para com os nossos semelhantes, condições essas necessárias à boa integração de todos os membros num determinado grupo social. A cortesia pressupõe cooperação entre os interlocutores por forma a minimizar eventuais agressões dado que, como já verificamos, todo o ato de comunicação é um ato de imposição sobre a "face" do outro.

Dentro do âmbito da definição de cortesia, cabe-nos ainda fazer a distinção entre os conceitos de cortesia positiva e negativa, ainda que de forma bastante sucinta porquanto o nosso trabalho não se centra neste tema. Não obstante, este capítulo parece-nos relevante para o presente trabalho dado que pretendemos demonstrar que o registo e a cortesia usados em cada língua são diferentes, nomeadamente no que respeita à língua inglesa e espanhola que são os idiomas sobre os quais o nosso trabalho recai. De acordo com Gómez Ardila, a língua espanhola constitui um modelo de cortesia positiva e é parca no que respeita às fórmulas de cortesia; por outro lado, a língua inglesa é uma língua de cortesia negativa e dispõe de variadíssimas fórmulas de cortesia: "... es obvio a quien tenga un mínimo conocimiento sociopragmático del castellano peninsular y del inglés británico: el castellano, además de constituir un modelo de cortesia positivo, es en extremo parco en fórmulas corteses, mientras que el inglés, lengua de cortesia negativa, abunda en ellas. (1987: 14).

Assim sendo, e dado que nos baseámos sobretudo na perspectiva de Brown and Levinson, não poderíamos deixar de caracterizar a cortesia positiva e a negativa, tendo em conta a perspectiva dos referidos autores. Ao recorrer à cortesia positiva, o emissor tem como principal objetivo satisfazer a face positiva do destinatário. A cortesia positiva é, assim, a satisfação da face positiva do destinatário; o emissor quer demonstrar que as vontades do destinatário devem ser consideradas como sendo desejáveis e que as suas próprias vontades são, pelo menos em alguns aspetos, semelhantes às vontades dos destinatários: "Positive politeness is redress directed to the addressee's positive face, his perennial desire that his wants (or the actions/acquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable." (in Brown and Levinson 1987: 101). Por sua vez, a cortesia negativa é descrita como sendo o ponto fulcral do comportamento respeitoso. De acordo com os autores supra mencionados, trata-se de uma ação compensatória dirigida à face negativa do destinatário que consiste em evitar a produção de um FTA (Face Threatening Act)<sup>(2)</sup>: "Negative politeness is redressive action addressed to the addressee's negative face: his want to have his freedom of action unhindered and his attention unimpeded." (ibidem p.129). A cortesia negativa evita ou atenua atos verbais considerados ameaçadores para a face negativa e/ou positiva do alocutário. Ambos tipos de cortesia (positiva e negativa) dispõem de variadíssimas estratégias específicas, segundo a perspectiva de Brown e Levinson, sobre as quais não nos vamos debruçar neste trabalho. De qualquer forma, de acordo com Rosario Raya, e para concluir este subcapítulo "*...la cortesía tiene que comunicarse, pues su ausencia es tomada como agresividad, desinterés, en definitiva como disposición no cooperativa rompedora de la conversación.*" (p 50). Por outras palavras, mediante a situação que se nos apresente e, quer adotando as estratégias da cortesia positiva quer as da negativa que, como já pudemos constatar, também dependem do idioma em questão, a cortesia terá de estar sempre presente em todo ato comunicativo sob pena de sermos mal interpretados como sendo agressivos ou desinteressados em estabelecer uma conversa adequada.

<sup>(2)</sup>FTA (Face Threatening Act), de acordo com Brown & Levinson designa um acto verbal que encerra uma ameaça intrínseca para as faces positiva e/ou negativa de cada um dos interlocutores.

### 2.3.2. Os três níveis de cortesia

A cortesia é um fenómeno comunicativo e está intimamente relacionado com o contexto formal, informal e familiar. As variantes de contextualização são fatores determinantes para a cortesia. De acordo com Penelope Brown e Stephen Levinson, as variantes que condicionam o grau de cortesia são três: a distância emotiva; o poder e a hierarquia. Isto significa que a estratégia de cortesia está dependente da distância emotiva que separa o falante e o ouvinte, do poder que o falante possui sobre o ouvinte e do nível de imposição ou risco implícito entre emissor e recetor presente no ato ilocutivo. "(i) the «social distance» (D) of S and H (a symmetric relation)"; "(ii) the relative «power» (P) of S and H (an asymmetric relation); "(iii) the absolute ranking (R) of impositions in the particular culture." (Brown & Levinson, 1987: 74). Embora a teoria de Brown e Levinson tenha sido considerada por muitos como a mais completa e eficaz para explicar as variantes de contextualização da cortesia, também há quem a critique ou, pelo menos, não a considere plena. Tal é o caso de Ardila, por exemplo, que no seu artigo Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesia en castellano e inglés refere:

*"En efecto, la mayor de las fallas que la crítica ha hallado al paradigma de Brown y Levinson radica en su universalidad, que lo hace inapropiado para el cotejo transcultural. Es evidente que, si bien la fórmula  $W=D+P+R$  es universal (léase común a las civilizaciones occidentales, como han vindicado quienes reprueban a estos autores), la preponderancia de unos factores sobre otros dependiendo de la variedad cultural es notoria." (p 11)*

De facto, mesmo dentro de uma determinada cultura, estes fatores (distância, poder e hierarquia) serão encarados de forma distinta quanto mais entre culturas diferentes. Para certas culturas, outras podem ser consideradas rude ou sem modos porque nem todas valorizam os mesmos comportamentos sociais. Daqui se depreende que existem três níveis de concreção da cortesia: Um primeiro que é universal e próprio de uma civilização; um segundo que será característico de uma dada cultura e finalmente um terceiro típico de cada falante, ou seja, pessoal.

Por sua vez, dado que cabe ao emissor o papel de elemento principal do contexto, dele depende a eleição das formas de cortesia: *"La idiosincrasia es a la cortesía lo que la parole es a la langue: existen tantas hablas como hablantes, y tantas idiosincrasias, como individuos"* (in Gómez Ardila, 2003:13). A idiosincrasia é adquirida pelo indivíduo no meio onde este se insere e onde se desenvolve, ou seja, o seu país, a escola, o grupo de amigos, a família e através dos programas de televisão e das leituras eleitas pelo indivíduo entre outras. Todos estes meios irão contribuir para que o indivíduo construa a sua forma de se comunicar e adquira a noção sobre as formas corretas de se exprimir em função do contexto situacional que se lhe apresente.

Outro aspeto que devemos considerar é que os fatores de incidência no nível de cortesia eleito pelos interlocutores poderão estar diretamente relacionados com o poder e a idade. No que respeita ao poder, a crescente mobilidade entre as classes sociais, em grande parte provocado pelo desenvolvimento económico alcançado durante o século XX conduziu a um estado de permeabilidade tal que dificulta a classificação social das pessoas. Nos dias que correm, determinar a classe social das pessoas não é uma tarefa fácil. Há quem defenda que a classe média está a desaparecer existindo apenas uma barreira entre a classe alta e a classe baixa; há quem defenda que a classe alta e baixa estão a fundir-se na classe média. O certo é que as formas de tratamento formal tendem a esbater-se de uma forma geral dado que o poder social, político e económico já não estão tão evidentes na sociedade. Na sociedade espanhola, por exemplo, este fenómeno é notório; o tratamento por "usted" tem vindo a ser amplamente relegado pelo "tuteo": *"En efecto, durante las tres últimas décadas del siglo XX, las clases sociales se han encaminado hacia la uniformidad, produciendo de tal suerte la difuminación del poder y el estatus en las consideraciones del hablante..."* (in Gómez Ardila, 2003: 9). Não obstante, enquanto que a língua espanhola tem generalizado a forma de tratamento familiar, a língua inglesa, por exemplo, continua a dar preferência à forma de tratamento formal. Podemos assim inferir que a escolha de tratamento formal/informal também dependerá sempre do entorno social e nunca somente de fatores como a posição social ou o nível económico. Por outro lado, a educação hoje é um direito que assiste a todos ao passo que no passado, a falta de uma formação educacional adequada também contribuía para subjugar os mais

carenciados a adotar uma atitude de maior veemência perante os que tinham, de fato, essa formação e eram detentores de conhecimento. Como podemos constatar, o poder tem vindo a perder relevância na determinação do nível de cortesia. Talvez devamos encarar o poder, nos dias que correm, não relacionado com o poder económico mas sim enquanto prestígio e aliado ao estatuto social. Blas Arroyo, citado por Ardila já defendia como fator decisivo para a cortesia, no que respeita á língua espanhola, a idade e o tipo de atividade social levada a cabo pelos participantes:

*"Por un lado, la edad de los interlocutores se ha revelado como una variable determinante ya que establece unas reglas de comportamiento muy definidas (...). Otro factor relevante es el tipo de actividad social desarrollada por los participantes en el intercambio verbal. Así, se ha comprobado que en los contextos donde prima un interés instrumental entre las partes o donde se aprecia claramente una jerarquía social entre ambas, el empleo de usted se contempla todavía como una elección mayoritaria. Por el contrario, otros ámbitos - la calle, el bar, las relaciones alumno-profesor...-determinan un comportamiento sociolingüístico menos conservador. (1994-95, 38-39)." (in Gómez Ardila, p 7).*

Quanto à idade, e salvo casos de familiaridade e de um grande à-vontade, de uma maneira geral, as pessoas ainda continuam a adotar vocabulário e formas de comunicação mais formais. Talvez essa atitude provenha de um sentimento de respeito pelos mais velhos que, não obstante, e quando comparada com as civilizações anteriores, se tenha vindo a esbater um pouco, ainda permanece vigente na atualidade, embora quicá numas sociedades mais do que noutras.

### **3. Variações linguísticas**

#### **3.1. Definição**

*"El control de diversos registros y la capacidad de transición de uno a otro están implícitos en el buen comportamiento social" (Gimeno Menéndez, 1990: 222).*

Até agora falámos dos objetivos da sociolinguística bem como do objeto da mesma e verificámos que analisar e sistematizar as variantes

linguísticas usadas por uma mesma comunidade de fala são os principais objetivos da pesquisa sociolinguística.

*"A sociolinguística estuda a língua em toda a sua variedade. Ela considera a variação linguística um fato que deve ser explicado: Quais são as formas de variação? Quais são as causas de variação? Quais são as funções de tanta variação nas línguas? Qual é a relação entre essa variedade e o uso social que é feito da língua?" (in McCleary, 2007: 5).*

Não obstante, antes de tentarmos encontrar respostas para todas estas perguntas, convém deixar bem claro o que se entende por variação linguística. Francisco Gimeno Menéndez (1990) começa por afirmar que *"El concepto de variable lingüística define, pues, un conjunto de realizaciones superficiales equivalentes de un mismo elemento o forma subyacente."* (p 221). De fato, a língua não é usada da mesma forma por todos os falantes mesmo que estes pertençam a um mesmo grupo ou comunidade. Na sociolinguística chamamos os grupos associados ao uso de línguas comunidades linguísticas. *"Une communauté linguistique existe dès l'instant où tous ses membres ont au moins en commun une seule variété linguistique, ainsi que les normes de son emploi correct."* (Fishman, 1971: 43) A língua em uso varia muito de acordo com o contexto; a necessidade de comunicar surge num contexto específico e a forma como se comunica é uma resposta a esse contexto.

### 3.2. Tipologia/os diversos tipos de variações

Na verdade, como não é estática, a língua evolui com o tempo e apresenta variações em conformidade com o indivíduo que a usa e com a sua intenção discursiva. As diferenças de uso da língua provêm de variações diastráticas, diatópicas, diacrónicas e diafásicas estando as variações diastráticas ligadas a grupos sociais, as diatópicas a lugares, as diacrónicas à evolução da língua e as diafásicas a linguagens específicas. *"Normalmente, en una tradición lingüística pueden comprobarse cuatro tipos de variaciones internas: a) diacrónicas o temporales; b) diatópicas o geográficas; c) diastráticas o sociales, y d) diafásicas o contextuales."* (Gimeno Menéndez, 1990 :19). Isto significa que, dentro da mesma língua o discurso pode variar levando em consideração os grupos sociais, o local onde se desenrola o

processo comunicativo, a idade e a forma de falar dos intervenientes. Há ainda quem fale de variações geográficas, socioculturais e de modalidade expressiva, o que não contraria as designações referidas anteriormente; mais bem vai a seu encontro.

As variações geográficas são conhecidas como dialetos ou falares que podem ser regionais ou locais. Estas variações afastam-se da língua padrão (que é reconhecida, de uma forma geral, como sendo a correta e social/culturalmente aceite). Embora possam ser difíceis de reconhecer, estas variações não deixam de ser línguas. *"Las nociones de «lengua» y «dialecto» son resultantes del proceso social que ha dado como consecuencia la aparición de lenguas normalizadas y la dialectalización de las restantes variedades lingüísticas."* (Gimeno Menéndez, 1990: 26) O mesmo autor afirma ainda que *"...dialecto es un modo interindividual de hablar. La palabra griega dialectos era un sustantivo abstracto que significaba inicialmente «conversación, modo de hablar», y después «variedad en la que se dialoga»."* (Gimeno Menéndez, 1990: 27-28) e ainda no mesmo seguimento *"...un dialecto es una lengua subordinada a una lengua histórica como variedad geográfica de ésta."* (Gimeno Menéndez, 1990: 28) Mesmo dentro de um dialeto, há inúmeras variedades que surgem em função de fatores tais como sexo, idade, posição social, profissão, etc. Como podemos verificar, as variações são constantes das línguas, quer se trate de línguas padrão ou de dialetos, e essas variações podem ser causadas por fatores externos aos indivíduos ou por motivos diretamente relacionados com os próprios: *"...Y se mostraba que en interior del mismo dialecto y de la misma habla de la localidad encontraban innumerables variedades individuales, que variaban en función de la edad, sexo, categoría social, profesión, etc."* (in Gimeno Menéndez, 1990 : 109).

As variações socioculturais são conhecidas como níveis de língua e são usadas por cada indivíduo em conformidade com o seu nível social e/ou cultural, as suas intenções bem como a situação discursiva onde se encontra. *"La variación diastrática adquiere sistematicidad siempre que se distingan los miembros de la comunidad según sus características sociales adscritas (sexo, grupo generacional, etc.) o adquiridas (instrucción, grupo socioeconómico, etc.)."* (in Gimeno Menéndez, 1990: 187). Dentro desta variação, podemos falar de linguagem corrente (que corresponde à norma, mais acessível e facilmente entendida por todos), linguagem familiar,

popular e, no outro extremo, cuidada e literária. Dentro de uma mesma comunidade linguística as variações manifestam diferença de classes sociais do ponto de vista económico e educativo; as diferenças de status ou de papel entre indivíduos ou grupos refletem-se na língua. Um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, não será desenvolvido nos mesmos moldes que um entre um aluno e um professor; igualmente um diálogo entre dois amigos não terá os mesmos contornos que um entre um neto e um avô. A gíria utilizada pelos jovens tornar-se-ia, com toda a certeza, incompreensível para um idoso. Qualquer falante monolíngue é, na verdade, um falante plurilíngue uma vez que adequará o seu discurso conforme o contexto onde se encontra inserido, assumindo diferentes estilos por forma a ser compreendido e até aceite em situações que requeiram integração. Isto já para não falar do jargão típico de determinadas profissões como é o caso dos médicos, advogados ou mecânicos. Qualquer pessoa que não possua a mesma profissão terá sérias dificuldades em entender uma conversação com termos técnicos específicos:

*"Dans la plupart des cas, ces variétés correspondent à diverses spécialisations relevant du domaine de la profession ou de l'intérêt, - par exemple, la langue des affaires, celle des hippies, etc.,- et c'est la raison pour laquelle le vocabulaire, la prononciation et la structure de la phrase comportent des éléments qui ne sont généralement pas utilisés et qui, parfois, ne sont même pas compris par toute la communauté linguistique." (Fishman 1971: 17)*

À variação que incide sobre linguagem específica e rigorosa para uma determinada atividade chamamos Jargão e a este conjunto de "linguagens especiais" (a gíria, o calão, os regionalismos e o jargão) associamos as variações de modalidade expressiva. Uma vez que já definimos a gíria e o jargão, falta-nos acrescentar que o calão diz respeito a um tipo de linguagem comum nas classes mais baixas e os regionalismos estão associados a vocábulos específicos de uma dada região.

Segundo Francisco Gimeno Menéndez, grupos sociais, idade, sexo, entre outros já não explicam satisfatoriamente a variação linguística. Gimeno Menéndez fala-nos antes da noção de "mercado lingüístico" (p 57) e "retículas sociales" (p 57) alegando que o primeiro "...trata de captar el conjunto de condiciones sociales de producción y reproducción de emisores y receptores del discurso." (p 57) Assim, numa dada comunidade económica,



os comportamentos linguísticos dos seus membros variarão de acordo com as suas aspirações ou a atividade social económica a que se dedicam. Quanto ao segundo termo, Gimeno Menéndez refere que "Un grupo limitado de personas (familiares, amigos, vecinos y compañeros de trabajo) constituye una retícula social, y tiene la capacidad de imponer el consenso normativo general en sus miembros." (p 58) e ainda acrescenta que "Una variable de la retícula social puede estar relacionada estrechamente con otras variables sociales (sexo, edad, área geográfica y posición social)" (p 58), referindo, então, as variantes de sexo, idade e área geográfica como partes integrantes das "retículas sociales" (p 57).

De fato, e como vimos até agora, ao comunicar há vários fatores a levar em conta; seja qual for o nome atribuído (variação diatópica, geográfica, "mercados lingüísticos" (p 57), etc.) a verdade é que, fatores como os participantes no processo de comunicação, as regras de discurso tendo em conta o destinatário a quem a mensagem é dirigida, o tópico de conversa, o ambiente circundante, o tom, a intenção, etc. influem no processo comunicativo contribuindo para o seu carácter heterogéneo. Todos estes fatores vão modelar a mensagem.

*"La sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique." (in Fishman, 1971: 20)*

A variedade padrão representa todo um país; as pessoas que vivem nas várias regiões do país podem falar dialetos mas identificar-se-ão com a língua padrão sempre que a ouvirem. Do ponto de vista linguístico todas as variedades de uma língua têm o mesmo valor; não existem variedades superiores nem inferiores. Contudo, do ponto de vista social e político a situação é diferente: a variedade padrão é considerada a corrente, a ideal, a falada por pessoas cultas e de nível social médio-alto. Assim, torna-se evidente que a língua padrão pode ser discriminatória pois é esta a considerada certa e de prestígio e é determinada por uma classe dominante que detém o poder político, económico, social e cultural. Um dialeto torna-se língua padrão por meio da padronização e este recorre a vários agentes como a publicação de dicionários ou gramáticas baseadas na variedade, o

estabelecimento da variedade como língua oficial e o uso da variedade em revistas e jornais e nos meios de comunicação. Isto não significa que as variedades que fogem à norma padrão devam ser discriminadas ou desmerecidas. Todas as variedades devem ser respeitadas e valorizadas pois afinal existem diversas maneiras de dizer a mesma coisa em situações diferentes e em lugares diferentes. É nesta variedade que subjaz a riqueza de uma língua!

**CAPÍTULO II - A Competência  
Sociolinguística nos documentos  
reguladores do ensino de Inglês e  
Espanhol Língua estrangeira**



O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os programas de espanhol para o 10º ano (nível iniciação) e de inglês para o 10º/11º e 12º ano (nível continuação)

Canale & Swain pegaram na noção de competência comunicativa de Hymes e afirmaram que entendiam a comunicação como uma série de interações imprevisíveis e criativas que acontecem em contextos socioculturais. Dado que a aprendizagem de uma língua se centrou, durante bastante tempo, e como já pudemos observar no capítulo anterior, maioritariamente na competência gramatical, tornou-se necessário rever as áreas de ensino de línguas no que diz respeito aos conteúdos programáticos, à formação dos ditos professores e aos próprios materiais de ensino, como é o caso dos manuais. Neste capítulo vamos debruçar-nos sobre as orientações para o ensino de línguas constantes de documentos reguladores como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas e os respetivos programas do 10º ano de Espanhol (nível iniciação) e Inglês (nível continuação). A eleição destes programas em particular tem como único motivo o fato de o projeto de investigação a ser implementado, decorrer numa turma do 10º ano que tem espanhol iniciação e numa turma de espanhol que tem inglês continuação.

De facto, desde que Hymes afirmou que para ele não há aquisição de língua fora do contexto social, o processo de ensino/aprendizagem de línguas sofreu uma reviravolta que provocou uma mudança significativa a nível dos documentos reguladores desse mesmo processo. Desde então, o principal objetivo do ensino de línguas visa, ou deverá visar, envolver os aprendentes num uso da língua pragmático, autêntico e com objetivos concretos. A competência comunicativa permite a comunicação efetiva que deverá ser o objetivo do ensino de línguas. Na verdade, o que se pretende, hoje em dia, com o ensino de uma língua é a promoção de interações genuínas; os próprios programas mencionam este fato pois acreditam que uma aprendizagem descontextualizada da realidade que a envolve não faz mais sentido, é desprovida de utilidade e leva à desmotivação por parte do aprendente. Indo ao encontro das orientações do Quadro Europeu Comum de referência para as Línguas, os programas privilegiam uma metodologia voltada para a ação e tentam incentivar ambos, professores e alunos, a

realizar tarefas que propiciem a utilização da língua em situações reais de uso.

*"A perspectiva a partir da qual se elaborou este programa, na linha dos documentos citados, é a que orienta a aprendizagem das línguas **para a acção**, considerando o utilizador e o aprendente duma língua como actores sociais que cumprem tarefas (não só linguísticas) em circunstâncias e em contextos dados no interior de um domínio de acção particular." (Fernández, 2001: 19)*

De acordo com o exposto anteriormente, o professor deverá, então, proporcionar momentos de comunicação autêntica aos alunos; as aulas de língua não têm como objetivo tratar de aspetos descritivos da língua, negligenciando atividades de comunicação real. É neste sentido que os programas sugerem atividades que permitam exercitar as diversas competências (compreensão oral e escrita e expressão oral e escrita) à luz de uma abordagem real, como por exemplo o trabalho de pares ou de grupo, que permitam aos alunos mais possibilidades de expressão oral fora das "espartilhadas" interações caracterizadas por sequências de pergunta/resposta com o professor. Também os textos escritos deverão ser realizados numa situação de comunicação específica, em que se escreva algo para alguém e com um objetivo definido, com uma intenção. Os textos não devem ser desprovidos de interesse de comunicar nem devem ser tão só elementos de avaliação. Na leitura, segue-se o mesmo tipo de abordagem; os textos ideais serão os autênticos ou aproximados desde que cumpram os requisitos dos anteriores: significado completo, disposição formal adequada e estrutura adequada à função a que se destina.

*"O objectivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da **competência comunicativa**, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolingüística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender)." (ibidem, p.18)*

Isto significa que, a competência linguística, enquanto conhecimento e capacidade de utilizar a gramática, o léxico, a ortografia, está ao serviço da comunicação e será nesta perspetiva que deverá ser abordada numa aula de

língua e não como um fim em si mesmo. A linguística contribui para um uso assertivo da língua, do ponto de vista gramatical e ao nível do seu funcionamento. Sem uma adequação devidamente ajustada à situação envolvente, a mais correta das frases poderá ser completamente inútil e vazia de sentido. *"Isto é, a gramática não surge como conteúdo estanque, descontextualizado, sem qualquer vertente pragmática, mas integrada nas restantes componentes programáticas."* (Moreira, A; Moreira, G; Roberto, M.T.; Howcroft, S.J; Almeida, T.P., p 44). Voltamos então à questão do conteúdo e da forma; há que adaptar a forma ao conteúdo, conjugá-las, no sentido de nos tornarmos falantes proficientes. É este o papel principal do professor de línguas: ensinar o aluno a transmitir uma ideia determinada da forma mais correta possível do ponto de vista gramatical. *"A abordagem de conteúdos linguísticos (gramaticais e lexicais), nos contextos em que surgem naturalmente, promove uma visão integradora da língua conducente a aprendizagens eficazes."* (ibidem, p 16). Por sua vez, o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas também vai ao encontro desta abordagem: *"Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena."* (2001: 29)

Outro aspeto a referir que está contemplado nos documentos reguladores acima mencionados, prende-se com a descentralização do papel do professor em sala de aula em benefício do aluno. É ao aluno que cabe, agora, o papel principal no processo de ensino/aprendizagem e o professor deverá levar em conta as suas vivências, os seus interesses e hábitos na consecução desse processo:

*"O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência comunicativa surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetências-linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolingüística."* (Fernández, 2001: 3).

Finalmente, os referidos documentos pretendem também uma mudança de atitude por parte do aprendente, mudança essa para a qual o ensino de línguas deverá desempenhar um papel preponderante. Tal como o Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas menciona, nós, enquanto cidadãos europeus, encontramos-nos num espaço bem mais

abrangente que vai muito além das fronteiras físicas que delimitam a área geográfica do nosso país. De tal forma, faz todo o sentido uma mudança da atitude do indivíduo perante o "outro" que abarque uma maior compreensão, tolerância e respeito. Por este motivo, o contato com outras culturas também deverá proporcionar ao aluno uma atitude de respeito pela diferença bem como de aceitação. O indivíduo tornar-se-á, desta forma, uma pessoa mais rica, mais tolerante e mais sábia, com horizontes abertos e conhecimento do mundo e da realidade para além fronteiras.

*"Com efeito, a aprendizagem de línguas inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspectos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outras línguas e culturas." (Moreira, A; Moreira ,G; Roberto, M.T.; Howcroft, S.J; Almeida, T.P.,p 3).*



## **PARTE II**

**Um estudo de investigação sobre a  
competência sociolinguística**



# **CAPÍTULO III - Orientação metodológica e contextualização**



Neste capítulo procederemos à caracterização do contexto de intervenção e à caracterização dos sujeitos participantes no mesmo. Enunciaremos e justificaremos ainda as orientações metodológicas adotadas, bem como os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados.

## **1. Enquadramento e apresentação do estudo**

### **1.1. Contexto da emergência**

Hoje em dia, tornou-se evidente que a língua não é estática e que as suas manifestações dependem de variadíssimos fatores. Assim, e de acordo com Jesus (2012):

"Para tanto, partimos do princípio de que os falantes de uma língua não utilizam uma única variante nos momentos que interagem devido à interferência de vários fatores, tanto estruturais quanto sociais. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a escola pense em um ensino de língua capaz de conscientizar os alunos quanto à heterogeneidade linguística na sala de aula e nas atividades cotidianas." (p. 1)

Esta tomada de consciência é essencial para os nossos alunos não só no que respeita a aprendizagem da sua própria língua materna mas também no que concerne a aprendizagem de línguas estrangeiras. É essencial que os alunos estejam conscientes de que, quando aprendem uma língua, aprendem todo um conjunto de regras de utilização que lhe está subjacente e que não basta saber exprimir-se de forma gramaticalmente correta; as regras sociais e culturais da língua são fundamentais. Assim será também no que respeita a formalidade e/ou informalidade do discurso dado que as situações que requerem um determinado tipo de registo variam, de cultura para cultura e, conseqüentemente, de língua para língua. Sendo o aspeto cultural de uma língua tão importante na sua aquisição pensamos que é, deveras, pertinente ver de que forma o seu estudo promove o desenvolvimento da competência sociolinguística. Este estudo terá uma

vertente contrastiva dado que comparará a língua inglesa com a espanhola no sentido de apurar diferenças ou semelhanças de atitudes dos alunos perante a língua em questão relacionando esse fato com o fator proximidade/distanciamento. Assim, procuraremos verificar se a proximidade entre línguas conduz a comportamentos linguísticos pressupostamente idênticos ou se, pelo contrário, esse fator não influi em nada no desempenho linguístico-cultural dos alunos.

## 1.2. Inserção curricular da temática

Com o objetivo de justificar a pertinência do nosso estudo, consultámos os programas de espanhol, 10º ano de iniciação e o de inglês, 11º ano de continuação. No programa de espanhol são várias as referências que se fazem à crescente importância da componente sociolinguística. Logo na introdução, o referido programa do 10º ano diz que o próprio Quadro Comum de Referência para as Línguas preconiza *"...uma metodologia orientada para a acção, estimulando professores e alunos para a realização de tarefas significativas que levem à utilização da língua em situações autênticas."* (2001: 3). Posteriormente, o referido documento defende que:

"A aprendizagem da língua não deve fazer-se de forma independente da realidade sociocultural. Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade. Todas as funções comunicativas previstas no programa devem trabalhar-se em íntima conexão com a realidade sociocultural." (2001: 12)

Ainda neste seguimento, e no que respeita os objetivos do programa de espanhol:

"O objetivo principal da aprendizagem das línguas é o desempenho da competência comunicativa, ou capacidade de interagir linguisticamente de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, tanto de forma oral como escrita. Esta competência engloba subcompetências (linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica) e contribui para o desenvolvimento das competências gerais da pessoa (saber-ser, saber-fazer, saber-aprender)." (2001: 18)

E vai mais longe ao especificar que "*A subcompetência sociolinguística - que se pode incluir na pragmática - acrescenta o conhecimento das convenções da língua, dos registos adequados, dos dialectos e da capacidade de interpretar referências culturais.*" (2001, p. 18).

De igual modo, o programa de inglês também contempla a componente sociolinguística:

"A componente sociolinguística, relacionada com a vertente sociocultural da competência comunicativa - e que revela da consciência das convenções sociais que regem as interações comunicativas entre representantes de diferentes comunidades culturais (regras de convivência social, normas que governam as relações entre gerações, sexos, grupos e classes sociais, etc.) -, subjaz às componentes linguística e pragmática." (2001: 9)

Como podemos constatar, a pertinência da temática deste projeto está prevista pelo Ministério da Educação para uma educação em línguas orientada para a ação no qual os intervenientes do processo comunicativo tenham consciência das convenções da língua e do tipo de registo a utilizar.

### 1.3. Questões e objetivos do projeto

Após termos justificado a pertinência deste estudo, passaremos, então, a enunciar as questões norteadoras do mesmo:

- De que modo os alunos associam a aprendizagem de uma língua à simultânea aprendizagem da sua cultura?
- Será que estes possuem consciência de que a cultura de um povo influi na utilização que este faz da sua língua?
- Que estratégias de sensibilização à diversidade cultural podem ser implementadas no sentido de promover a consciência sociolinguística dos alunos?
- Que atitudes e valores desenvolvem os alunos através desta consciencialização?

Deste modo, e como podemos verificar através das questões levantadas, pretendemos descobrir formas de desenvolver a consciência sociolinguística dos alunos através de um projeto de tipo de investigação-

ação. As atividades levadas a cabo estarão, sobretudo, relacionadas com a diferenciação do tipo de registo (formal e/ou informal) e com hábitos e costumes específicos de cada cultura que determinem, de alguma forma, o tipo de vocabulário a usar e os comportamentos sociolinguísticos a adotar. Neste sentido, os objetivos do nosso estudo são:

- Consciencializar os alunos para a componente sociolinguística em aulas de língua estrangeira.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos alunos no que concerne à língua inglesa e espanhola e das especificidades culturais por elas veiculadas.

## **2. Opções metodológicas**

Tendo em conta os objetivos pretendidos e as características deste estudo, optámos por um estudo misto, dando um relevo mais significativo à metodologia de tipo qualitativo através dos métodos de análise de conteúdo que, por sua vez, se debruçam sobre as questões presentes nas fichas de trabalho distribuídas pelos alunos. Desta forma, o método qualitativo poderá ser observado no tratamento de alguns dados, nomeadamente no que diz respeito às produções orais dos alunos que foram objeto de estudo ou, mais concretamente, à simulação dos diálogos orais que constituíram uma das principais atividades de recolha de dados. De acordo com Martins:

"É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos através do estudo das ações sociais individuais e grupais." (2004: 292)

Por outro lado, ao efetuarmos a análise do questionário inicial e final, nos quais a grande maioria das perguntas efetuadas foram de carácter fechado, fizemos uso da abordagem quantitativa, dado que essa análise nos permitiu obter dados mais objetivos e retirar conclusões mais próximas da realidade sem o carácter subjetivo que caracteriza a abordagem qualitativa. Ainda de acordo com a autora mencionada:



"Já no desenvolvimento do emprego de metodologias quantitativas, o que se procura é justamente o contrário, isto é, controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante a adoção de procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador." (2004: 292)

Não pretendemos, de forma alguma, afirmar que uma metodologia é superior à outra, muito pelo contrário, no nosso estudo complementam-se no sentido de atingir os objetivos propostos e já descritos anteriormente porque *"O uso de uma tecnologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa."* (Martins, H. 2004, p. 293)

O método investigativo que elegemos é o estudo de caso com características de investigação-ação dado que o nosso projeto tem o duplo objetivo de investigar e agir. Deste modo, a investigação pressupõe a compreensão de uma determinada realidade e uma posterior mudança num grupo através da ação. Além disso, esta metodologia ainda preconiza uma reflexão sobre a ação. Como demonstra Ferrance, os ciclos da investigação ação são constituídos por fases diferentes que incluem, precisamente, os seguintes momentos: a identificação do problema, a recolha e organização de informação, a interpretação da informação, a ação baseada na informação previamente recolhida e, finalmente, a reflexão. Ainda seguindo o mesmo fio condutor e de acordo com Castro:

"Segundo Coutinho et al (2009) a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Para tal existem atualmente diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar, sendo que «o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática» (2009, p. 360)" (p. 2)

Como podemos constatar, o método da investigação-ação desempenha, então, um papel importante para qualquer professor na medida em que o pode ajudar a desenvolver estratégias e métodos de ensino com base numa

reflexão sistemática sobre a sua prática educativa a fim de a melhorar substancialmente. Segundo Latorre (2003: 45)

*"la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los problemas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y poder a quienes la realizan."* (p.45)

É, então, através de uma reflexão contínua, que o professor procede a uma avaliação sobre a sua eficiência enquanto profissional melhorando o seu próprio desempenho dentro do processo educativo: "... action research specifically refers to a disciplined inquiry done by a teacher with the intent that the research will inform and change his or her practices in the future." (Ferrance, E. 2000, p. 1). Ainda de acordo com as palavras do mesmo autor, os professores são eternos alunos à procura de cada vez mais conhecimento e é nesta medida que o método de investigação ação aporta grandes vantagens:

"Action research can be a worthwhile pursuit for educators for a number of reasons. Foremost among these is simply the desire to know more. Good teachers are, after all, themselves students, and often look for ways to expand upon their existing knowledge." (2000, p.13).

Face ao exposto, cremos serem óbvios os contributos que um estudo de tipo investigação ação poderão oferecer á ação educativa.

Após termos definido então as questões e os objetivos norteadores da nossa investigação bem como a metodologia de investigação a adotar, passamos, então, à apresentação do nosso projeto começando por definir a metodologia de análise de dados adotada.

### **3. Apresentação do contexto de intervenção**

#### **3.1. Caraterização da escola participante**

##### **3.1.1. Caraterização do macro contexto**

Antes de mais, consideramos pertinente esclarecer que, dado a especificidade deste estudo e uma vez que recolhemos dados de uma turma de espanhol e de inglês pertencentes a duas escolas do conselho de aveiro mas a meios escolares distintos, procederemos a uma dupla caraterização do macro contexto. Gostaríamos de relembrar que, tal como já foi referido, a escolha das turmas em questão não dependeu de motivos pessoais mas antes de fatores práticos e que nos foram, totalmente, alheios. Exposto isto, começaremos, então, pela turma de espanhol contrapondo, imediatamente os dados obtidos sobre a turma de inglês.

(Escola de Vagos - Turma de espanhol)

Vagos fica situado no distrito de Aveiro, região centro e sub-região do Baixo Vouga e possui infraestruturas sociais, desportivas e outras, um centro de saúde e vários postos médicos.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola de Vagos, em termos sociais e económicos, o meio que envolve a Escola caracteriza-se por ter uma população essencialmente agrícola e operária.

Em termos escolares possui um agrupamento que congrega 8 jardins de infância, 10 E.B.1, 5 E.B. Integrada com JI, uma escola básica com 2º e 3º ciclos e uma escola secundária. Ainda existe a Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento de Vagos e, em Calvão, o Colégio da Nossa Senhora da Apresentação.

A escola possui espaços destinados às atividades letivas, espaços dedicados às atividades de apoio pedagógico, de estudo, consulta e lazer, destinados aos órgãos de gestão e administração escolar e órgãos de coordenação pedagógica, SPO, sala de professores, sala de pessoal não docente, PBX, estúdio de rádio, estúdio de fotografia e sala PES. Possui também espaços de serviço e de apoio, de convívio e de recreio ao ar livre e

ainda espaços destinados à prática desportiva. O pavilhão e a piscina municipais são também disponibilizados pela Câmara.

Quanto aos recursos pedagógicos e didáticos, a escola possui biblioteca escolar/centro de recursos com vários materiais, a maioria das salas são equipadas com quadros interativos, existem ainda "câmaras de vídeo, máquinas digitais fotográficas, leitores de VHS/DVD, televisores, retroprojetores, videoprojetores, telas de projeção, aparelhagem de som, computadores fixos, computadores portáteis, telescópios, entre outros."

Em relação aos recursos humanos, a escola conta com cerca de 560 alunos distribuídos pelo ensino básico regular, ensino secundário regular, ensino secundário profissional, CEF, EFA B3, EFA secundário escolar noturno e EFA básico.

No que concerne aos professores, existem cerca de 80 docentes, sendo que três quartos destes fazem parte do Quadro da Escola e a maioria possui o grau de licenciado.

O pessoal não docente é composto por uma psicóloga, assistentes operacionais (cerca de 20) e assistentes técnicos (cerca de 6).

A escola oferece a disciplina de Espanhol ao terceiro ciclo (duas turmas de 7º ano), secundário (duas turmas de 10º ano e duas de 11º iniciação) e ensino profissional (10º, 11º e 12º - uma turma de cada).

(Escola Secundária de Aveiro - Turma de inglês)

A escola secundária com 3º ciclo do ensino Básico está situada no centro urbano da cidade de Aveiro. Esta escola funciona nas atuais instalações desde 1952 e serve uma população que, ao nível do 3º ciclo, reside maioritariamente nas duas freguesias do centro da cidade. No âmbito do ensino secundário, os alunos são provenientes de todo o concelho e de alguns concelhos vizinhos devido à oferta na área curricular das artes visuais. O edifício escolar passou por um período de obras que recapacitaram e otimizaram todos os espaços da escola.

Na escola trabalham 129 docentes (81,4% pertencentes aos quadros) e 45 não docentes (86,7% dos quadros). A população escolar é atualmente constituída por 891 alunos (219 do 3º ciclo e 672 do ensino secundário), repartidos por 46 turmas.

A oferta formativa abrange cursos científico-humanísticos de ciências e tecnologias, artes visuais, línguas e humanidades e línguas e literaturas, cursos tecnológicos, cursos profissionais, cursos de educação e formação para jovens e adultos e ainda ensino recorrente modular.

### 3.1.2. Caraterização do contexto turma

(Escola de Vagos - Turma de espanhol)

A turma do 10ºB é composta por vinte e quatro elementos, sendo que dois alunos frequentam um currículo alternativo e, portanto, não fazem parte das observações que constam no presente documento. A média de idade dos alunos é de 15 anos; apenas dois elementos têm 16 anos e um tem 17. Estes alunos são, na sua maioria, provenientes de Vagos ou de localidades que ficam nas suas imediações. O papel de encarregado de educação destes alunos é exercido sobretudo pela mãe, em 91% dos alunos por oposição a 9% dos alunos cujo encarregado de educação é o pai. Dezasseis encarregados de educação (72%) desempenham funções profissionais na área do comércio e dos serviços; apenas seis (27%) desempenham funções que requerem um nível de formação superior.

A idade das mães varia entre os 37 e os 49 anos e a dos pais entre os 40 e os 54 anos. No que concerne às habilitações literárias, 20% dos pais possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico, outros 20% o 2º ciclo, 35% o 3º ciclo, 20% o 11º/12º ano e apenas um pai (4,5%) possui o bacharelato. Por sua vez, 20% das mães possuem o 1º ciclo do ensino básico, 23% possuem o 2º ciclo, 14% o 3º ciclo, 27% o 11º/12º ano, uma mãe (4,5%) possui o bacharelato e duas (9%) possuem licenciatura. É ainda de referir que uma mãe se encontra, presentemente, a frequentar o ensino superior.

Nesta turma, há apenas três casos de retenções anteriores. A quase totalidade da turma, vinte e um alunos (95%) frequentou esta escola no ano anterior; apenas um aluno (4,5%) proveio de uma escola diferente. Relativamente ao apoio social escolar, dos 22 alunos apenas seis recebem o dito apoio, estando integrados no escalão B. A nível de apoio pedagógico, dois alunos (9%) recebem ajuda a matemática; os restantes vinte não têm

qualquer tipo de apoio a não ser a ajuda de irmãos ou familiares mais próximos.

Doze elementos da turma afirmam estudar frequentemente, dois nas vésperas de testes e um raramente. Quanto à frequência de bibliotecas, dezasseis alunos referiram que não costumam frequentá-las. Dos seis alunos que as frequentam, cinco costumam fazê-lo na escola e apenas um costuma frequentar uma biblioteca pública.

Tratando-se de uma turma da área de ciências e tecnologias, é normal que a disciplina favorita de grande parte dos alunos seja biologia com 12 votos imediatamente seguida por físico-química com 7 votos, matemática com 6, educação física com 5, espanhol com 4 e filosofia e geologia com 1 voto cada. Os alunos sentem mais dificuldades a matemática (onze alunos), físico-química (oito alunos), português (quatro alunos), biologia e filosofia (três alunos cada). As disciplinas que consideram mais fáceis são espanhol (treze alunos), português (cinco alunos), matemática, educação física e biologia (quatro alunos cada), filosofia e físico-química (ambas com um aluno cada). Quando interrogados relativamente a se continuariam a estudar caso essa decisão dependesse só deles, vinte e um alunos responderam que sim, pois acreditam que o estudo e a formação continuam a ser o melhor caminho para atingir um bom futuro e para obter um bom emprego. Três alunos referiram que continuariam a estudar porque gostam de aprender, um aluno porque quer acabar o 12º ano, um porque quer ir para a universidade e dois não apresentaram motivo.

Vinte alunos afirmam que os familiares se costumam interessar pelos problemas deles e dezoito dizem que tentam resolvê-los através do diálogo ou do aconselhamento.

Todos os alunos desta turma tencionam acabar o ensino secundário e vinte e um alunos planeiam seguir para a universidade.

Finalmente, e abordando a última parte do inquérito realizado, quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela disciplina do espanhol, 77% dos alunos mencionaram que acham esta disciplina mais fácil do que outras, 59% queriam aprender uma língua nova, 32% achavam que é uma língua parecida com o Português e 18% foram aconselhados pelos amigos. Ainda houve quem referisse que escolheu espanhol porque quer estudar num país onde se fale o espanhol (14%) e que se quer relacionar com pessoas que falam espanhol ou querem ir de férias a um país hispânico (9%).

Pelos resultados acima apresentados, é fácil concluir que a maioria destes alunos optou pela disciplina de espanhol pela facilidade aparente da língua já que é muito parecida ao português. Isto significa que a escolha feita tem por base um facilitismo tendencioso que, embora seja ilusoriamente aparente, continua a ser uma ideia estereotipada e pré-concebida relativamente à disciplina de espanhol.

(Escola Secundária de Aveiro - Turma de inglês)

A turma do 11ºH é constituída por vinte e sete alunos, sendo que quatro alunos frequentam o ensino articulado em parceria com o conservatório Calouste Gulbenkian e que desses vinte e sete apenas vinte e quatro estão inscritos à disciplina de inglês. Gostaríamos, ainda, de referir que, na aula em que foi distribuído o questionário de caracterização da turma, apenas dezoito alunos compareceram; seis alunos não fazem, portanto, parte das observações que constam no presente documento. A média de idade dos alunos é de 16 anos; seis elementos têm 17 anos e um tem 18. Estes alunos são, na sua maioria, provenientes de Aveiro ou de localidades que ficam nas suas imediações. O papel de encarregado de educação destes alunos é exercido sobretudo pela mãe, em 72% dos alunos por oposição a 28% dos alunos cujo encarregado de educação é o pai. Nove encarregados de educação (50%) desempenham funções profissionais na área do comércio e dos serviços; outros nove (50%) desempenham funções que requerem um nível de formação superior.

A idade das mães varia entre os 37 e os 50 anos e a dos pais entre os 41 e os 54 anos. No que concerne às habilitações literárias, 12% dos pais possuem apenas o 1º ciclo do ensino básico, 18% o 2º ciclo, 29% o 3º ciclo, 6% o 11º/12º ano, outros 6% frequentam o ensino secundário, 12% possui a licenciatura, outros 12% o mestrado e 6% o doutoramento. Por sua vez, 6% das mães possuem o 1º ciclo do ensino básico, 6% possuem o 2º ciclo, 25% o 3º ciclo, 13% o 11º/12º ano, 31% possuem a licenciatura e 19% o mestrado.

Nesta turma, há apenas um caso de retenção anterior. A quase totalidade da turma, dezassete (94%) frequentou esta escola no ano anterior; apenas um aluno (6%) proveio de uma escola diferente. Relativamente ao apoio social escolar, dos 18 alunos apenas dois recebem o dito apoio, estando integrados no escalão B. A nível de apoio pedagógico, um aluno (6%) recebe apoio não tendo, no entanto, referido a que disciplina(s);

os restantes dezassete não têm qualquer tipo de apoio a não ser a ajuda de irmãos ou familiares mais próximos.

Cinco elementos da turma afirmam estudar diariamente, onze frequentemente, e apenas dois nas vésperas de testes. Quanto à frequência de bibliotecas, dos dezoito alunos inquiridos, quinze referiram que costumam frequentá-las quer seja a biblioteca da escola ou pública.

Tratando-se de uma turma da área de Científico-Humanístico de línguas e humanidades, é normal que a disciplina favorita de grande parte dos alunos seja inglês com 10 votos imediatamente seguida por história com 8 votos, literatura portuguesa e educação física com 2, trompa, flauta transversal, orquestra e português com 1 voto cada. Os alunos sentem mais dificuldades a filosofia (dez alunos), português e literatura (seis alunos), inglês (três alunos), história e educação física (um aluno cada). As disciplinas que consideram mais fáceis são inglês (doze alunos), seguido de análise e técnicas de composição, trompa, educação musical, formação musical, história, educação física, macs, literatura e português com um voto cada. Quando interrogados relativamente a se continuariam a estudar caso essa decisão dependesse só deles, dezasseis alunos responderam que sim, pois acreditam que o estudo e a formação continuam a ser o melhor caminho para atingir um bom futuro, obter um bom emprego, ser bem sucedido e concretizar ambições profissionais. Alguns ainda referiram aspetos tais como ser culto/ ter cultura e o facto de gostarem de estudar/aprender.

Catorze alunos afirmam que os familiares se costumam interessar pela vida escolar deles, conversando sobre esse assunto de forma frequente. O acompanhamento escolar destes alunos por parte dos encarregados de educação também é frequente dado que treze alunos referiram que costumam conversar sobre os resultados escolares muitas vezes e cinco alunos algumas vezes.

Dezasseis alunos desta turma tencionam acabar o ensino secundário e seguir para a universidade; apenas um aluno não pretende seguir estudos na universidade e outro ainda não decidiu sobre esta questão.

Finalmente, e abordando a última parte do inquérito realizado, quando questionados sobre os motivos que os levaram a optar pela disciplina do inglês, 78% dos alunos mencionaram que vão precisar desta língua para a sua profissão futura, 61% querem relacionar-se com pessoas que falam inglês, 55% porque gostam de músicas ou filmes na língua inglesa, 44% tencionam



trabalhar num país onde se fala inglês e 39% pretendem ir estudar ou ir de férias a um país onde se fale a língua. Ainda houve quem referisse que escolheu inglês porque queria aprender uma língua nova (22%), porque gosta da língua, porque acha importante dominar uma língua estrangeira ou porque acha o inglês mais fácil do que outras disciplinas (11%) ou porque foi obrigado a escolher inglês porque não abriu a opção inicialmente pretendida (6%). Por fim, houve uma aluna que referiu que um dos motivos que a levou a escolher inglês prende-se com o facto de participar no parlamento europeu dos jovens.

Como podemos verificar, existem algumas diferenças entre estas duas turmas nomeadamente no que concerne a sua atitude perante a escola e a aprendizagem de línguas estrangeiras propriamente dita ainda que, em ambas as turmas, a maioria significativa de alunos encare a progressão de estudos como uma possibilidade para obter um bom emprego e construir um futuro melhor. Relativamente aos recursos ao seu alcance, verificamos que a maioria dos alunos da turma de inglês tem por hábito a frequência de bibliotecas ao contrário dos alunos da turma de espanhol onde este hábito não é significativo. Convém ainda destacar que, perante a aprendizagem de línguas estrangeiras também existem algumas diferenças significativas entre estas duas turmas. No que respeita à turma de espanhol (área de ciências e tecnologias) a maioria dos alunos apontou como fator predominante para a eleição do espanhol a facilidade da língua juntamente com a sua proximidade ao português. Pelo contrário, os alunos da turma de inglês (área de científico-humanístico) uma parte significativa da turma referiu ter optado pelo inglês porque considera que esta língua lhe irá ser útil na sua profissão futura ou porque, inclusive, consideram possível vir a procurar trabalho em países de língua inglesa. Como podemos constatar, a opinião das duas turmas perante o idioma escolhido é totalmente distinta o que, por sua vez, poderá justificar diferentes atitudes perante as línguas ao longo da sua aprendizagem.

### 3.2. Descrição das sessões do projeto de intervenção (Espanhol)

O projeto de intervenção foi implementado em duas escolas distintas. No que respeita á disciplina do espanhol, o projeto foi implementado na Escola de Vagos, numa turma do 10º ano de iniciação de espanhol durante duas semanas, mais concretamente nos dias 18, 21, 25 e 28 de março das 10:20 às 11:50, tratando-se de quatro sessões de noventa minutos. O tema da unidade didática a lecionar estava relacionado com os desportos e as atividades de ócio e o nome da unidade era "Vamos a divertirnos". De modo a apresentar uma visão global do projeto, segue-se um quadro onde constam, de forma sucinta, as sessões desenvolvidas:

**Quadro 1:** Sessões da unidade didactica

Sessões	Conteúdos	Atividades	Recursos
1ª Sessão (90 min.)	<b>LEXICAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de ócio e os desportos</li> </ul> <b>FUNCIONAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar gostos e preferências</li> </ul> <b>GRAMATICAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O verbo "gustar"</li> </ul> <b>SOCIOLINGÜÍSTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ócio dos espanhóis (jovens e adultos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de associação</li> <li>• Análise de um power point</li> <li>• Exercícios de expressão oral</li> <li>• Leitura e análise de um texto</li> <li>• Sistematização dos hábitos de ócio dos espanhóis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas</li> <li>• Cadernos</li> <li>• Fotocópias</li> <li>• Material audio-visual</li> <li>• Power point</li> <li>• quadro</li> <li>• Projetor</li> </ul>
2ª Sessão (90 min.)	<b>LEXICAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de ócio e os desportos</li> <li>• Falar de vantagens e desvantagens</li> <li>• O desporto e a saúde</li> <li>• Algumas expressões típicas espanholas</li> </ul> <b>FUNCIONAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressar a opinião</li> </ul> <b>GRAMATICAIS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presente do indicativo</li> </ul> <b>SOCIOLINGÜÍSTICOS:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ócio dos espanhóis (jovens e adultos)</li> <li>• Algumas expressões típicas espanholas (ex.: la mar de ....; estar fatal...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de compreensão oral</li> <li>• Visualização de um vídeo</li> <li>• Preenchimento de uma ficha de compreensão do vídeo</li> <li>• Diálogo com os alunos</li> <li>• Sistematização das fórmulas para expressar a opinião</li> <li>• Leitura e análise de um texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas</li> <li>• Caderno</li> <li>• Fotocópias</li> <li>• Material audio visual</li> <li>• Power point</li> <li>• Quadro</li> <li>• Projetor</li> </ul>

3ª sessão (90 min.)	<p><b>LEXICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de ócio e os desportos</li> <li>• Vocabulário relacionado com convites, aceitação e recusa</li> <li>• Algumas expressões típicas espanholas</li> </ul> <p><b>FUNCIONAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar/aceitar/ recusar um convite</li> <li>• Marcar encontros</li> <li>• Fazer planos</li> <li>• Convencer, atrair a atenção e incitar a ação. Persuadir.</li> </ul> <p><b>GRAMATICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os artigos contraídos <b>al</b> e <b>del</b></li> <li>• Os pronomes pessoais "tú" e "usted" e os adjetivos possessivos "tu" e "su"</li> </ul> <p><b>SOCIOLINGÜÍSTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As expressões adequadas para convidar, aceitar, recusar e marcar encontros em espanhol de acordo com o registo utilizado</li> <li>• Análise de algumas situações que pedem o uso do registo formal e/ou informal e comparação com o português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de compreensão oral</li> <li>• Sistematização de fórmulas formais e informais</li> <li>• Elaboração de cinco diálogos em grupo</li> <li>• Apresentação oral dos diálogos</li> <li>• Sistematização das diferenças entre os diálogos formais e informais</li> <li>• Projeção de um power point a propósito do uso de "tú" e "usted"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas</li> <li>• Caderno</li> <li>• Fotocópias</li> <li>• Material audio visual.</li> <li>• Power point</li> <li>• Quadro</li> <li>• Projetor</li> <li>• Livro "Endirecto. Com 1"</li> </ul>
4ª Sessão (90 min.)	<p><b>LEXICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de ócio e os desportos</li> <li>• Algumas expressões típicas espanholas</li> </ul> <p><b>FUNCIONAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer planos</li> <li>• Falar de ações futuras</li> </ul> <p><b>GRAMATICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perífrase IR A + Infinitivo</li> </ul> <p><b>SOCIOLINGÜÍSTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os costumes espanhóis relativamente a hábitos e preferências desportivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise de um texto</li> <li>• Audição de uma canção e preenchimento de espaços</li> <li>• Jogo gramatical</li> <li>• Sistematização da perífrase e exercícios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas</li> <li>• Caderno</li> <li>• Fotocópias</li> <li>• Material audiovisual.</li> <li>• Quadro</li> <li>• Projetor</li> <li>• Livro "Endirecto. com 1"</li> </ul>

A seguir passamos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões do projeto.

### 3.2.1. 1ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos"

Esta primeira sessão teve os seguintes objetivos:

- Aprender e ser capaz de usar o léxico relacionado com o tema da unidade (ócio e desporto);
- Identificar nas imagens e nos textos o léxico relacionado com o tema;
- Identificar vários tipos de desportos;
- Expressar gostos e preferências;
- Utilizar o verbo "gustar" adequadamente;
- Desenvolver a consciência intercultural dos alunos.

Nesta primeira sessão, e no que diz respeito às atividades relevantes para o meu projeto, os alunos leram um texto sobre os hábitos da população espanhola (jovens e adultos) no que concerne às atividades de ócio e realizaram atividades de interpretação bem como a sistematização de hábitos culturais especificamente espanhóis.

### 3.2.2. 2ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos"

A segunda sessão teve como objetivos:

- Conhecer o léxico relacionado com o tema da unidade;
- Entender os tópicos principais de uma entrevista e utilizar essa informação de forma adequada;
- Entender os tópicos principais dos diálogos do vídeo e utilizar essa informação da forma mais adequada;
- Identificar as vantagens e/ou desvantagens dos desportos e dos entretenimentos virtuais;
- Compreender e conseguir substituir algumas expressões típicas do discurso oral por outras semelhantes;
- Reconhecer a importância do desporto na vida das pessoas e, em especial, dos jovens;
- Interiorizar algumas expressões típicas do espanhol.

A segunda sessão começou com um exercício de compreensão oral sobre as atividades de ócio favoritas dos espanhóis. Esta atividade permitiu

estabelecer uma ligação com a aula anterior dado que esta tinha finalizado precisamente neste tópico. Depois, os alunos assistiram à projeção de um vídeo com a duração de, aproximadamente, sete minutos. Enquanto viam o vídeo, foi-lhes pedido que preenchessem uma ficha com uma tipologia de exercícios variados: exercícios de escolha múltipla, identificação das vantagens e desvantagens do desporto e dos entretenimentos virtuais e exercícios de esclarecimento de significados. De seguida, os alunos manifestaram a sua opinião quanto à importância do desporto e analisaram um power point com a professora para sistematizar as fórmulas adequadas para expressar a opinião em espanhol. Por último, os alunos leram e analisaram um texto sobre os jovens e a prática do desporto e realizaram as atividades de interpretação sobre o texto. A correção destas atividades foi feita pela professora no quadro.

### 3.2.3. 3ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos"

A terceira sessão teve como objetivos:

- Conhecer o léxico relacionado com o tema da unidade e ser capaz de o utilizar;
- Interiorizar as expressões adequadas para convidar, aceitar, recusar e marcar encontros e distinguir as que são utilizadas no discurso formal e as que são próprias do discurso informal;
- Conseguir construir diálogos de índole diversa para convidar alguém para algo utilizando o registo formal/informal respetivamente;
- Reproduzir esses diálogos oralmente e sem ler;
- Sistematizar as principais diferenças que há entre os diálogos formais e os informais.
- Utilizar os pronomes pessoais "Tú" e "Usted" acertadamente, tendo em conta o tipo de registo;
- Conseguir entender e substituir algumas expressões típicas do discurso oral por outras semelhantes;
- Interiorizar algumas expressões típicas da língua espanhola.

Na terceira sessão, os alunos começaram por escutar três diálogos e resolver as atividades de compreensão oral. A audição destes diálogos foi

essencial na medida que permitiu aos alunos adquirir fórmulas formais e informais para fazer convites, aceitar, recusar e combinarem encontros. Estas fórmulas foram, posteriormente, sistematizadas através da análise de um power point com respetiva exemplificação. De seguida, os alunos analisaram um texto com duas atividades distintas e foi-lhes pedido que, em grupos, e de acordo com as diretrizes previamente distribuídas, preparassem a apresentação oral de cinco diálogos distintos nos quais teriam de convidar alguém para sair utilizando o tipo de registo adequado. Após a apresentação dos referidos diálogos, os alunos responderam a algumas questões sobre o tipo de registo utilizado e as suas especificidades. Ainda nesta sessão, os alunos analisaram as diferenças entre o uso dos pronomes "usted" e "tú" e constataram que, na língua espanhola, o uso do registo informal está amplamente difundido, mesmo nas relações entre professor aluno.

#### 3.2.4. 4ª Sessão da Unidade Didática "Vamos a Divertirnos"

A quarta sessão teve como objetivos:

- Conhecer o léxico relacionado com o tema da unidade (ócio e desportos) e ser capaz de o utilizar;
- Identificar as atividades desportivas favoritas dos espanhóis;
- Entender o conteúdo do texto para conseguir resolver as atividades de interpretação correspondentes;
- Interiorizar as regras de perífrase "IR A + Infinitivo" para fazer planos e/ou expressar intenções futuras;
- Construir frases utilizando a perífrase para dizer o que pretendem fazer no fim de semana seguinte;
- Apropriar-se de algumas expressões típicas da língua espanhola;
- Avaliar a aprendizagem efetuada ao longo de esta unidade didática, sobretudo no que concerne aos conteúdos sociolinguísticos.

Os alunos começaram a última sessão por analisar um texto sobre os desportos mais praticados pela população espanhola e resolver os exercícios de interpretação do texto correspondentes. Por fim os alunos procederam à

avaliação das atividades levadas a cabo ao longo da lecionação desta unidade didática, especialmente no que concerne aos conteúdos sociolinguísticos.

### 3.3. Descrição da sessão do projeto de intervenção (Inglês):

No que respeita á disciplina do inglês, o projeto foi implementado na Escola Secundária de Aveiro, numa turma do 11º ano de continuação de inglês numa aula de noventa minutos, mais concretamente no dia 16 de maio das 10:10 às 11:40. O tema da aula em questão estava relacionado com os desportos e as atividades de ócio à semelhança da unidade didática de espanhol. De modo a apresentar uma visão global do projeto, segue-se um quadro onde consta, de forma sucinta, a sessão desenvolvida:

Quadro 2: Sessão de Inglês

Sessões	Conteúdos	Atividades	Recursos
Sessão (90 min.)	<p><b>LEXICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de ócio e os desportos</li> </ul> <p>bulário relacionado com convites</p> <p><b>FUNCIONAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidar, aceitar, recusar e combinar um encontro</li> <li>• Fazer planos</li> <li>• Convencer e chamar a atenção de alguém</li> <li>• Persuadir</li> </ul> <p><b>GRAMATICAIS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A estrutura "Would you like" - revisão</li> <li>• O pronome pessoal "you" (tu e/ou você)</li> </ul> <p><b>SOCIOLINGÜÍSTICOS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hábitos e atividades de tempos livres de acordo com as preferências dos britânicos</li> <li>• Horários e locais: comparação com os portugueses</li> <li>• As expressões adequadas para convidar, aceitar, recusar e marcar um encontro de acordo com o tipo de registo utilizado</li> <li>• Análise de algumas situações que requerem o registo formal/informal em inglês</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de um power point sobre as atividades de ócio da população britânica</li> <li>• Visionamento de um pequeno trailer sobre danças latinas no Reino Unido e posterior comentário</li> <li>• Exercícios de expressão oral</li> <li>• Leitura e análise de um anúncio sobre danças latinas</li> <li>• Construção de cinco diálogos de acordo com as instruções dadas aos alunos</li> <li>• Apresentação oral dos diálogos</li> <li>• Sistematização das principais diferenças entre o registo formal e informal presentes nos diálogos</li> <li>• Projeção e análise de um power point para registar as fórmulas formais e informais para fazer convites, aceitar, recusar e marcar encontros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas</li> <li>• Cadernos</li> <li>• Fotocópias</li> <li>• Material audio-visual</li> <li>• Power point</li> <li>• Quadro</li> <li>• Projetor</li> </ul>



### 3.3.1. Aula de inglês subordinada ao tema "Free time activities"

Esta sessão teve os seguintes objetivos:

- Interiorizar e usar o vocabulário relacionado com as atividades de ócio;
- Aprender as expressões adequadas para fazer convites, aceitar, recusar e marcar encontros e ser capaz de distinguir as que são utilizadas para o registo formal e para o registo informal;
- Construir diálogos seguindo instruções específicas para convidar alguém para uma atividade recorrendo ao registo formal ou informal respetivamente;
- Reproduzir os diálogos oralmente;
- Distinguir as principais diferenças entre os diálogos formais e informais e verificar se a escolha do registo foi a adequada a cada situação;
- Distinguir entre os diferentes usos do pronome pessoal "you"
- Verificar a aprendizagem efetuada pelos alunos, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos sociolinguísticos.

Os alunos começaram por analisar um power point que se debruçava sobre os principais costumes da população britânica no que diz respeito às atividades de tempos livres e comentar o que viam, partilhando, desta forma, conhecimento que já possuíam sobre esta cultura específica e esclarecendo algumas dúvidas que foram surgindo relativamente a horários e práticas. De seguida, e como forma de motivar os alunos para a atividade principal da aula, estes assistiram a um pequeno trailer sobre as danças latinas e comentaram o que viram/ouviam oralmente. Posteriormente, foi-lhes entregue um anúncio de danças latinas e algumas sugestões de diálogos. Os alunos foram divididos em cinco grupos (tantos como as sugestões disponíveis) e, de acordo com as instruções do respetivo diálogo, tiveram cerca de cinco minutos para preparar a sua apresentação oral. Após terem terminado essa preparação, os alunos apresentaram, em grupo e perante toda a turma os referidos diálogos. De seguida, os alunos tiveram de preencher uma ficha com dados relativos aos diálogos apresentados, nomeadamente com o tipo de registo que tinha sido utilizado em cada caso e os motivos da sua escolha. Por fim, procedeu-se a uma análise conjunta de outro power point que, desta vez, se debruçava sobre questões linguísticas e funcionais ligadas ao registo formal e informal.

#### 4. Instrumentos de recolha de dados e tratamento dos mesmos

Antes de darmos início à exposição dos instrumentos utilizados no nosso projeto de tipo investigação ação, gostaríamos de referir que os termos instrumentos e técnicas de recolha de dados aparecem, muitas vezes, associados. Desta forma, ao mencionar instrumentos estaremos, simultaneamente, a referir-nos a técnicas dado que parece não existir uma distinção suficientemente clara entre estes dois conceitos. De acordo com Rego:

"Moresi (2003:64) define técnica de recolha de dados como o conjunto de procedimentos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados, salientando a ambiguidade e a inconsistência que existe na distinção entre técnicas e instrumentos. Técnicas e instrumentos aparecem ligados, havendo uma interligação recíproca entre os mesmos." (2010: 34)

Exposto este facto, passamos agora à explanação dos instrumentos utilizados. No sentido de verificar e, eventualmente, fomentar a consciência sociolinguística dos alunos, optámos por um conjunto de instrumentos que nos permitissem obter os dados pretendidos e trabalhá-los no sentido de promover uma mudança de atitude nestes alunos em contexto de sala de aula. Aproveitamos a ocasião para relembrar que o universo do nosso estudo compreende uma turma de alunos de espanhol e outra de inglês, provenientes de escolas e localidades distintas. Além disso, é de todo conveniente mencionar o curto período de tempo de que dispusemos para levar a cabo este projeto de tipo investigação ação. Desta forma, os referidos instrumentos foram pensados por forma a conseguir uma melhor rentabilização dos recursos de que dispúnhamos e permitir, assim, chegar a algumas conclusões elucidativas que, por sua vez, conduzissem a nossa atividade pedagógica no sentido de valorizar a componente sociolinguística nas aulas de língua estrangeira.

"A seleção dos documentos é influenciada por um factor de investigação muito importante, o tempo disponível. Frequentemente a quantidade de material documental é excessiva para o tempo que o investigador dispõe nesta fase do projeto e, deste modo, ele é

obrigado a escolher o que recolher e analisar. (Calado & Ferreira, 2004/2005: 5).

Posto isto, passamos a enunciar os instrumentos que utilizámos: dois inquéritos por questionário (um inicial e um final que se encontram em anexo), resultados dos trabalhos dos alunos e alguns dados da observação direta. De acordo com Calado & Ferreira (2004/2005), "Existem, segundo Bogdan e Byklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenhoudt (2003), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: (a) a observação; (b) o inquérito, o qual pode ser oral - entrevista - ou escrito - questionário; e (c) a análise de documentos." (pág 1). De acordo com Igea et al. (1995) mencionados em Calado e Ferreira,

"O facto de o investigador utilizar diversos métodos para a recolha de dados, permite-lhe recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efectuando assim a triangulação da informação obtida. (Igea et al. 1995). Deste modo, a triangulação é um processo que permite evitar ameaças à validade interna inerente à forma como os dados de uma investigação são recolhidos. (2004/2005: 1)."

Como se pode concluir, face ao exposto, os resultados do nosso estudo devem-se a uma conjugação de instrumentos no sentido de conseguir alcançar dados mais fiáveis através do cruzamento e posterior comparação dos dados obtidos por cada instrumento utilizado.

#### 4.1. Inquérito por questionário

Segundo Gonçalves, o questionário "Aparentemente fácil e simples de aplicar, relativamente rápido, padronizado e rotinizado, prodiga dados comparáveis, generalizáveis e passíveis de análises quantitativas." (2004: 78). Já Reis opina que o inquérito por questionário é "uma técnica de observação que tem como objetivo recolher informações baseando-se numa série ordenada de perguntas que devem ser respondidas, por escrito, pelos respondentes, de forma a avaliar as atitudes, as opiniões e o resultado dos sujeitos ou recolher qualquer outra informação junto dos mesmos" (2010:

91). Para o nosso trabalho recorreremos, como já mencionámos anteriormente, a dois questionários de índole diferente e aplicados em momentos também diferentes. O primeiro questionário foi aplicado no início da lecionação da unidade didática e tinha como principal objetivo aferir sobre a opinião dos alunos relativamente aos conteúdos abordados em sala de aula e à definição dos conteúdos sociolinguísticos propriamente ditos. As três primeiras questões destes inquéritos foram de carácter fechado dado que, e de acordo com Gonçalves,

"As questões fechadas propõem um leque de respostas previamente fixado cabendo ao entrevistado assinalar uma ou várias das opções propostas, consoante se trate de respostas simples ou múltiplas. Quando bem elaboradas, as questões fechadas são fáceis de compreender, preencher, tratar, interpretar e quantificar, não carecendo de análise de conteúdo." (2004: 83)

A última questão era, no entanto, de carácter aberto dado que pretendíamos uma definição dos conteúdos sociolinguísticos por parte dos alunos antes de iniciarmos a nossa intervenção por forma a podermos constatar se, de facto, os alunos dariam uma resposta relativamente correta ou, se pelo contrário, as suas expectativas se desviariam muito da realidade. Ainda de acordo com Gonçalves e a propósito das questões de índole aberta:

"Nas questões abertas, as respostas não estão fixadas de antemão; o entrevistado é livre de responder do modo e nos termos que lhe aprouver no espaço reservado para o efeito." (2004: 84).

Passamos, de seguida a apresentar um quadro que permite visualizar, de uma maneira geral, os objetivos de investigação, os objetivos do questionário e as questões correspondentes do primeiro questionário:

**Quadro 3: Objetivos de investigação, objetivos de questionário e questões correspondentes (inquérito inicial)**

Objetivos da investigação	Objetivos do questionário	Questões
Conscienciar os alunos para a componente sociolinguística em aulas de língua estrangeira.	<p>-Refletir sobre a importância que os alunos atribuem à competência sociolinguística nas aulas de língua estrangeira;</p> <p>-Verificar até que ponto os alunos estão familiarizados com esta competência e/ou com a sua própria designação;</p> <p>-Verificar de que modo os alunos associam a aprendizagem de uma língua à simultânea aprendizagem da sua cultura.</p>	<p>1- ¿Cuáles son los aspectos que esperas abordar al aprender una lengua extranjera?</p> <p>- Léxicos</p> <p>- Funcionales</p> <p>- Gramaticales</p> <p>- Sociolingüísticos</p> <p>2- Y, de acuerdo con tu opinión, ¿cuáles son los más importantes?</p> <p>- Léxicos</p> <p>- Funcionales</p> <p>- Gramaticales</p> <p>- Sociolingüísticos</p> <p>3- Vamos a trabajar la unidad "Vamos a divertirnos". ¿Qué tópicos crees que vamos a retratar en clase?</p> <p>-Vocabulario</p> <p>-Gramática</p> <p>-Funciones del lenguaje</p> <p>-Aspectos culturales</p> <p>-Otros</p>
	-Verificar se os alunos são capazes de definir conteúdos sociolinguísticos de uma forma correta e se possuem consciência da sua importância	4-¿A que se refieren los contenidos sociolingüísticos? Da tu opinión.

Por forma a poder comparar a evolução feita pelos alunos ao longo da leção desta unidade didática, aplicámos um novo inquérito por questionário aos alunos no final desta. Este inquérito tinha como objetivos principais avaliar a leção da unidade didática e obter dados concretos que permitissem uma avaliação da progressão dos alunos relativamente à abordagem da competência sociolinguística. Para tal, este inquérito constou de duas perguntas abertas e, à semelhança do primeiro inquérito aplicado, de várias perguntas fechadas. Gostaríamos ainda de referir que os inquéritos aplicados nas duas turmas (de espanhol e de inglês) foram muito semelhantes mas com algumas diferenças, pois torna-se totalmente impossível avaliar atividades lecionadas ao longo de uma unidade didática e ao longo de uma aula de noventa minutos da mesma maneira. Assim, o inquérito inicial é exatamente o mesmo, contudo, o inquérito final aplicado à turma de inglês é ligeiramente mais sucinto. O quadro que se segue mostra, de uma forma geral e à semelhança do quadro anterior, como os objetivos de investigação estão relacionados com os objetivos do questionário propriamente ditos e com as questões deste questionário.

Quadro 4: Objetivos de investigação, objetivos de questionário e questões correspondentes (inquérito final)

Objetivos da investigação	Objetivos do questionário	Questões
-Consciencialização dos alunos para a importância da componente sociolinguística em aulas de língua estrangeira;	-Refletir sobre a importância que os alunos atribuem à competência sociolinguística nas aulas de língua estrangeira;	(abertas - espanhol e inglês) 4- Quais foram os conteúdos abordados em sala de aula? 5- De acordo com a tua opinião, qual foi o conteúdo mais difícil?
-Favorecer o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos alunos através do confronto da língua inglesa e espanhola e das especificidades culturais por elas veiculadas.	-Verificar até que ponto os alunos estão familiarizados com esta competência e/ou com a sua própria designação; -Verificar de que modo os alunos associam a aprendizagem de uma língua à simultânea aprendizagem da sua cultura.	(fechadas - espanhol) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22  (fechadas - inglês) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14

#### 4.2. Resultados das fichas e trabalhos dos alunos:

A análise de documentos, técnica muito frequente na maioria das investigações educacionais, pode ser utilizada como complemento à informação obtida por outros métodos ou constituir o método de pesquisa principal. No nosso caso, e como já tivemos a oportunidade de referir, trata-se de uma técnica complementar dado que contribuiu, juntamente com os inquéritos por questionário e com a observação direta, para consciencializar os alunos da importância da componente sociolinguística em aulas de língua estrangeira. Desde já convém esclarecer que, neste

contexto, a análise de documentos não se reporta, propriamente dito, à análise de obras nas quais fundamentamos o nosso estudo e que nos servem de ponto de partida para a obtenção de novas perspectivas ou pontos de vista sobre a temática em questão. Neste caso específico, a análise de documentos está diretamente relacionada com os trabalhos propostos ao longo da lecionação da unidade didática e que se encontram em anexo. Tais trabalhos foram realizados pelos alunos e é neles que nos baseamos para verificar se, de facto, houve alguma evolução no que diz respeito à competência sociolinguística.

De acordo com Flores (1994) citado em Calado e Ferreira,

“...num contexto de investigação educacional, pode afirmar-se que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (2004/2005: 3).

Quanto à natureza dos documentos que constarão desta análise, de acordo com Cohen & Manion (1994), estes poderão ser considerados como fontes primárias já que estas se referem à produção de documentos durante o período a ser investigado, tal como é o caso. Desta forma, passamos a referir os documentos realizados pelos alunos nas duas turmas em questão que nos forneceram dados úteis à nossa investigação:

(Turma de espanhol)

- Tabela preenchida pelos alunos com hábitos e costumes relacionados às atividades de ócio;
- Ficha sobre os diferentes tipos de registo associados às situações previamente tratadas em sala de aula.

(Turma de inglês)

Pelos motivos apontados anteriormente a turma de inglês apenas realizou a tarefa dos diálogos, sendo que, por isso, apenas dispomos, nesta turma, de:

- Ficha sobre os diferentes tipos de registo associados às situações previamente tratadas em sala de aula.



#### 4.3. A observação direta

De acordo com Gonçalves, a observação *"Permite, como nenhuma outra, apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que eles se desenrolam nos seus contextos naturais e na sua riqueza (inter)subjectiva."* (2004: 66). Para Quivy & Campenhoudt *"Os métodos de observação directa captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho."* (p.23). Lopes e Pardal reiteram a importância da observação nos trabalhos investigativos afirmando que *"...não há ciência sem observação nem estudo científico sem um observador. (2001: 71).*

Neste caso específico, limitámos a nossa observação ao registo de comportamentos, atitudes e respostas que fossem, de alguma maneira, transmitindo a percepção individual de cada aluno sobre os aspetos sociolinguísticos abordados em sala de aula. A nossa observação é, portanto, participante, dado que o observador se torna parte da situação a participar e pode ser gerador de hipóteses para o problema da investigação. Os dados obtidos servirão, sobretudo, de complemento à análise dos outros dados, por sua vez obtidos através dos restantes instrumentos de investigação referidos anteriormente, no sentido de justificarem ou esclarecerem algumas opções ou pontos de vista e alguns dos resultados obtidos. Além de se tratar, no nosso caso específico, de uma observação participante, também a podemos classificar de não estruturada dado que o observador não sabe o que procura e vai simplesmente observar para decidir o que pode ser significativo para a pesquisa em questão. Para terminar, gostaríamos ainda de ressaltar as vantagens que o método da observação pode aportar a projetos da índole do nosso já que permite a obtenção de material relativamente espontâneo e a autenticidade dos dados além de proporcionar, simultaneamente, a apreensão de comportamentos e de acontecimentos no momento em que estes se produzem.



## ***CAPÍTULO IV - Análise de dados e interpretação dos resultados***



## **1. Apresentação e análise das categorias (Espanhol)**

Depois de concluirmos o capítulo anterior, onde procedemos à caracterização do contexto de intervenção e dos sujeitos participantes, à explanação das orientações metodológicas adotadas bem como dos procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados, passaremos agora, mais concretamente, à análise de dados e consequente interpretação dos resultados obtidos. Para tal, recorreremos ao método de análise de conteúdo que se baseia na utilização de um sistema de categorias de análise, que se apresentam de seguida e que foram criadas à luz do enquadramento teórico apresentado, visando responder às questões investigativas norteadoras deste estudo. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em função das características comuns.

"A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupando esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos." (Bardin 1977:117)

A seleção de categorias poderá ser feita de acordo com critérios diferentes que vão desde critérios semânticos, sintáticos, lexicais até critérios expressivos, entre outros. As categorias poderão ser estabelecidas a priori, a posteriori ou de ambas as formas. No nosso caso específico, os instrumentos de recolha de dados foram elaborados de forma que nos permitissem uma posterior concreção dos objetivos pretendidos; no entanto, as categorias foram definidas a posteriori, depois de todos os dados recolhidos e foram criadas de forma intuitiva de acordo com os instrumentos e os dados de que dispúnhamos e à medida que esses dados foram sendo tratados. Para serem consideradas válidas, e ainda segundo Bardin (1977: 120), as categorias devem possuir as seguintes características:

- Exclusão mútua; uma unidade de registo não deve pertencer a mais do que uma categoria;

- Homogeneidade; para definir uma categoria é preciso haver só uma dimensão na análise;
- Pertinência; as categorias deverão estar em consonância com o material de análise selecionado e articuladas com o quadro teórico e com os objetivos da investigação bem como com as questões norteadoras;
- Objetividade e fidelidade; os critérios deverão estar claramente definidos de forma a não permitir distorções mesmo que sejam alvo de análises distintas;
- Produtividade; as categorias serão produtivas se os resultados permitirem novas hipóteses abrindo portas a novos estudos investigativos.

Ainda no que respeita ao nosso processo de seleção das categorias, queremos salientar que este foi um processo dinâmico que resultou de inúmeras leituras sucessivas e flutuantes dos documentos de que dispúnhamos, a fim de possibilitar uma catalogação dos temas relevantes. As categorias utilizadas no nosso projeto de investigação foram criadas de forma intuitiva, a partir dos recursos e dos documentos de que dispúnhamos e levando sempre em consideração os objetivos da nossa investigação bem como as principais questões norteadoras do mesmo. De facto, o nosso sistema de categorias foi emergindo à medida que o projeto foi sendo desenvolvido. Depois de analisar todas as respostas dadas e todos os dados obtidos, foram criadas as respetivas categorias que se encontram organizadas como o ilustra a tabela seguinte. Mais uma vez, dada a natureza e as características específicas do nosso estudo, relembramos que o nosso projeto de investigação foi implementado em duas turmas distintas, pelo que primeiro procederemos à categorização dos dados utilizados para a turma de espanhol e, posteriormente, faremos o mesmo para a turma de inglês. Como já referimos, os dados são idênticos, embora o projeto de investigação tenha sido mais aprofundado na turma de espanhol devido ao fator tempo. Não obstante, e apesar das semelhanças aparentes, existem algumas diferenças, pelo que apresentaremos os respetivos quadros separadamente.

Para a disciplina do espanhol, considerámos catorze categorias de análise presentes nos quadros que se seguem de acordo com o instrumento de recolha utilizado:

(Espanhol)

**Quadro 5:** 1º Inquérito por questionário

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>A)</b> Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira	A1) Lexicais (isolados ou combinados)
	A2) Sociolinguísticos (isolados ou combinados)
	A3) Todos
<b>B)</b> Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira	B1) Lexicais (isolados ou combinados)
	B2) Sociolinguísticos e/ou funcionais
	B3) Todos
<b>C)</b> Aspetos que os alunos esperam abordar ao longo da leção de uma unidade didática	C1) Vocabulário (isolado ou combinado)
	C2) Aspetos culturais e/ou funções da linguagem
	C3) Todos
<b>D)</b> Definição de conteúdos sociolinguísticos	D1) Aspetos culturais
	D2) Aspetos históricos
	D3) Aspetos linguísticos
	D4) Aspetos sociais
	D5) Aspetos culturais e linguísticos

Quadro 6: Resultado dos trabalhos dos alunos - ficha "Dos mundos de diversión"

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>(subcategorias)</b>
<b>E)</b> Consciencialização global da turma sobre as diferenças existentes entre Portugal e Espanha no que respeita as atividades de ócio e de tempos livres	E1) Locais	E1.1) Identificam E1.2) Não identificam
	E2) Atividades favoritas	E2.1) Identificam E2.2) Não identificam
	E3) Horários	E3.1) Identificam E3.2) Não identificam
	E4) Formas de pagamento	E4.1) Identificam E4.2) Não identificam
<b>F)</b> Identificação e apropriação de algumas expressões típicas espanholas relacionadas com este tema	F1) Hacer botellón/Ir de copeo	
	F2) Ir de tapas	
	F3) Pagar a escote	
	F4) Poner dinero para el bote	



Quadro 7: Resultados dos trabalhos dos alunos - Diálogos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>(subcategorias)</b>
<b>G)</b> Formas de tratamento escolhidas antes da leitura das sugestões dos diálogos	G1) Diálogo com o melhor amigo	G1.1) Tratamento formal G1.2) Tratamento informal
	G2) Diálogo para efetuar uma inscrição	G2.1) Tratamento formal G2.2) Tratamento informal
	G3) Diálogo com o chefe	G3.1) Tratamento formal G3.2) Tratamento informal
	G4) Diálogo com o professor	G4.1) Tratamento formal G4.2) Tratamento informal
	H1) Amizade	
	H2) Distanciamento/proximidade	
	H3) Idade	
<b>I)</b> Formas de tratamento identificadas nas sugestões de diálogos apresentadas aos alunos	I1) Diálogo com o melhor amigo	I1.1) Tratamento formal I1.2) Tratamento informal
	I2) Diálogo para efetuar uma inscrição	I2.1) Tratamento formal I2.2) Tratamento informal
	I3) Diálogo com o chefe	I3.1) Tratamento formal I3.2) Tratamento informal
	I4) Diálogo com o professor	I4.1) Tratamento formal I4.2) Tratamento informal
	J1) Pronomes "tú" e "usted"	
	J2) Expressões típicas	
	J3) Maior/menor cuidado com a seleção de vocabulário	
	J4) Maior/menor familiaridade	
<b>K)</b> Diferenças entre o idioma espanhol e o português na escolha do tipo de registo	K1) Destinatário da mensagem	
	K2) Tipo de situação	
	K3) Inexistentes	

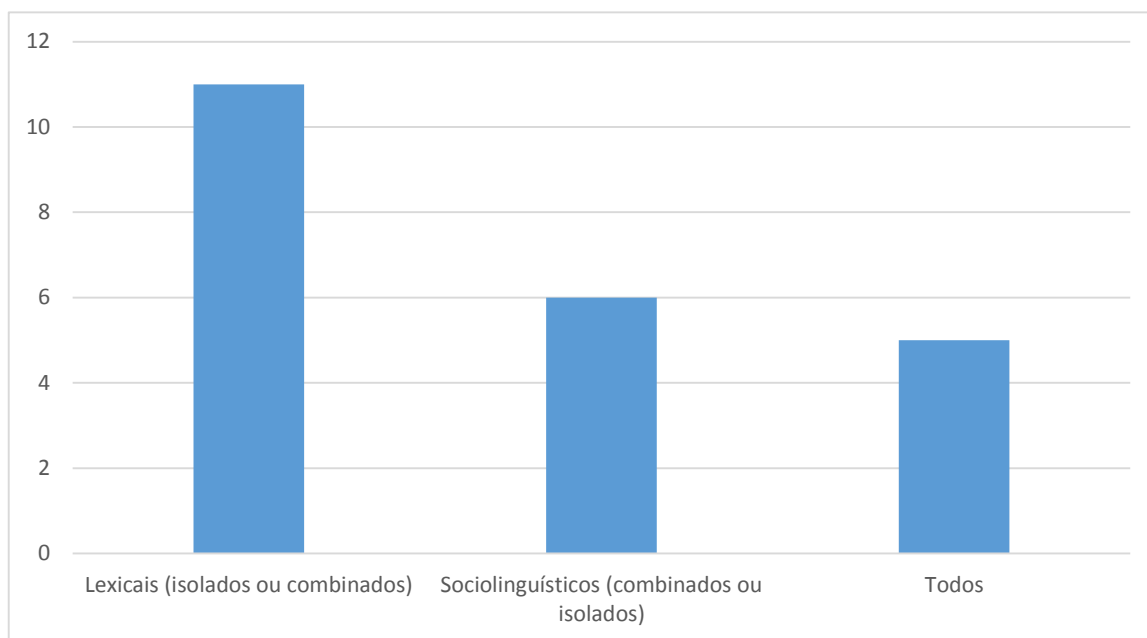
**Quadro 8:** 2º Inquérito por questionário

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>L)</b> Conteúdos abordados ao longo da leção da unidade didática "Vamos a divertirnos"	L1) Lexicais e/ou gramaticais
	L2) Funcionais e/ou sociolinguísticos
	L3) Lexicais, funcionais e sociolinguísticos
<b>M)</b> Conteúdos abordados considerados mais difíceis	M1) Lexicais e/ou gramaticais
	M2) Funcionais e/ou sociolinguísticos
	M3) Nenhum
<b>N)</b> Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo da leção da unidade didática	N1) Lexicais
	N2) Gramaticais
	N3) Funcionais
	N4) Culturais
	N5) Sociolinguísticos

Depois de apresentar as categorias de análise do nosso projeto, passamos, agora, à descrição e análise dos resultados obtidos. Esta análise seguirá os instrumentos e as respectivas categorias acima referidas. Assim, começaremos a análise das categorias estabelecidas para o primeiro inquérito por questionário. Gostaríamos de referir que este instrumento foi fornecido aos alunos antes de qualquer tipo de intervenção por forma a permitir uma captação de dados isentos de qualquer doutrinação. Só desta forma nos seria possível ver a evolução dos alunos no que respeita a abordagem da competência sociolinguística no final da leção da unidade didática.

## 1.1 Análise do 1º Inquérito por Questionário

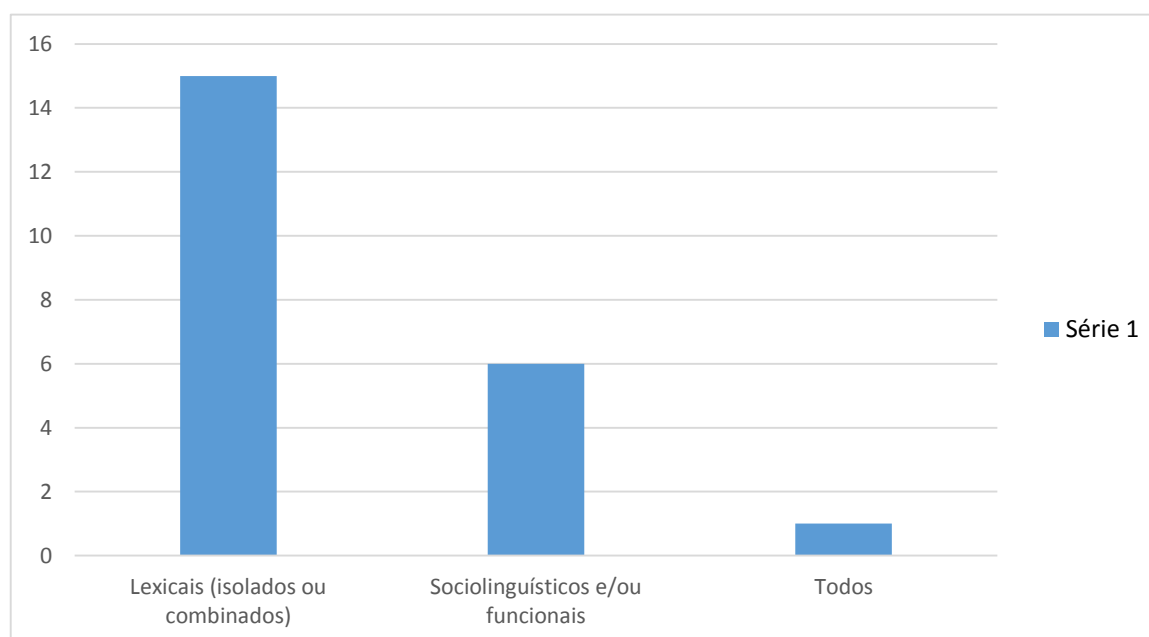
### 1º Inquérito por questionário



**Gráfico 1:** Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira

Como podemos verificar, a partir do gráfico anterior, metade dos alunos da turma (onze alunos em vinte e dois) espera abordar vocabulário nas aulas de língua estrangeira, ainda que este conteúdo possa aparecer isolado ou associado aos demais (gramaticais, funcionais e sociolinguísticos). Na verdade, e partindo dos resultados obtidos e aqui representados, o vocabulário desempenha um papel claramente preponderante no processo de aquisição de uma língua. Existem muitos alunos que fazem uma associação direta entre aprendizagem de idiomas e aquisição de vocabulário e regras gramaticais como se dita aprendizagem dependesse maioritariamente destes dois fatores, pondo para segundo plano tudo o que diz respeito aos conteúdos socioculturais e funcionais que estarão mais ligados com a língua em contexto real, com o que se pode dizer, como e quando. Ainda de acordo com este gráfico, podemos constatar que seis alunos consideram relevante abordar os conteúdos sociolinguísticos em aulas de língua estrangeira, ainda que estes possam aparecer associados aos conteúdos funcionais e/ou gramaticais. Como podemos verificar, trata-se de um número de alunos

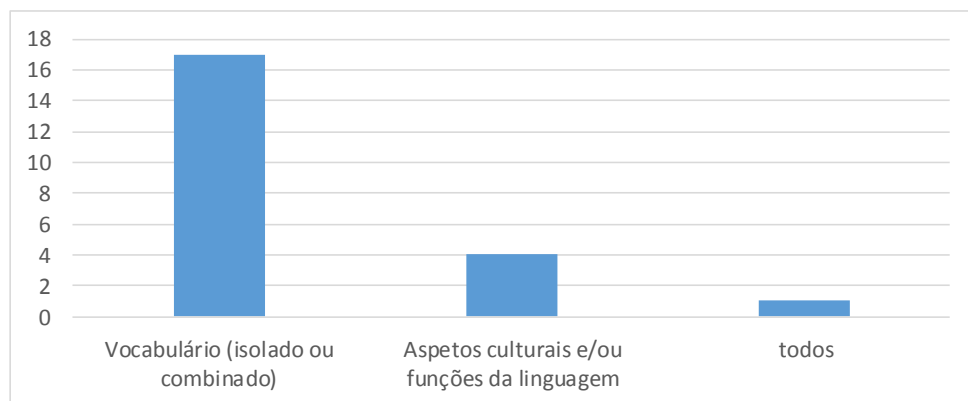
significativamente menor do que o número de alunos incluído na subcategoria "Lexicais (isolados ou combinados)". Tal facto confirma, a nosso ver, a primazia que o léxico e a aquisição de vocábulos assume para estes alunos; os restantes conteúdos também podem aparecer mencionados mas sempre associados aos conteúdos lexicais e nunca isoladamente. Não obstante, e tendo como referência os dados apresentados, podemos aferir que existem alunos que já começam a demonstrar uma consciência sociolinguística e que a aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de uma mera aquisição de vocabulário. Apenas cinco alunos se integram na subcategoria "Todos" que era, no fundo a escolha que se pretendia dado que a aquisição de uma língua estrangeira depende de um conjunto de fatores interligados e dependentes. Como tal, não basta só aprender o léxico nem tão pouco as regras gramaticais associadas a uma língua específica. Tal aprendizagem deverá ser complementada com a interiorização de conteúdos funcionais e sociolinguísticos para que possa ser considerada uma aprendizagem plena de significado. Recorrendo, mais uma vez, às palavras contantes do Quadro Comum de Referência para as Línguas, pois parece-nos, de todo, pertinente fazê-lo porquanto referido documento refere que *"Língua e cultura são indissociáveis, uma vez que a língua, além de veicular a cultura de um país, serve para expressar toda a sua realidade."* (2001: 3). Contudo, e de acordo com os dados que nos são permitidos observar nesta categoria, o léxico e a gramática continuam a ser, sem dúvida, os dois aspetos mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo a perspetiva dos alunos.



**Gráfico 2:** Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira

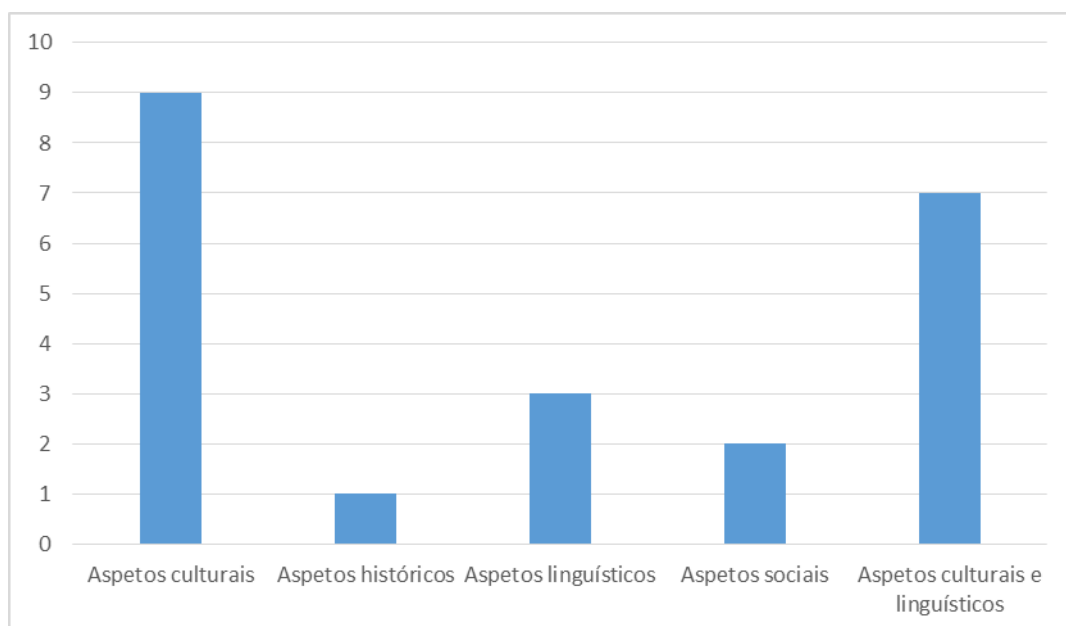
Nesta categoria, quinze alunos (uma maioria significativa) selecionaram a subcategoria "Lexicais" o que significa que consideram os conteúdos lexicais como sendo os mais importantes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tal como acontecia na categoria anterior, esta subcategoria poderá dizer respeito apenas aos conteúdos lexicais ou lexicais combinados com os demais; o que é relevante é que os lexicais são sempre mencionados, são constantes, os demais poderão aparecer ou não e variam de aluno para aluno. Apenas seis alunos identificaram os conteúdos sociolinguísticos e/ou funcionais como sendo os mais relevantes. Verifica-se, desta forma, uma falta de predisposição por parte da maioria dos alunos desta turma para trabalhar estes conteúdos em sala de aula. Por outro lado, estes resultados também poderão ser indicadores de falta de hábito por parte dos alunos em abordar estes conteúdos ou uma não identificação deste conceito pois poderão não saber a que se referem os conteúdos sociolinguísticos. Apenas um aluno atribuiu igual importância a todos os conteúdos, o que, mais uma vez, era a resposta pretendida. Os alunos não possuem consciência dos fatores intervenientes na aprendizagem de uma língua estrangeira; continuam, erroneamente, a associar essa aprendizagem à simples aquisição de vocabulário esquecendo-se, assim do papel igualmente importante que desempenham as estruturas gramaticais, a contextualização cultural dessa língua e as estruturas

corretas que nos permitem expressarmo-nos corretamente. Uma língua não depende apenas da ortografia correta de vocábulos soltos nem da correta utilização das estruturas gramaticais. Os quatro conteúdos (lexical, gramatical, funcional e sociolinguístico) interagem no processo de aprendizagem devendo, por isso mesmo, desempenhar um papel igualmente importante.



**Gráfico 3:** Aspectos que os alunos esperam abordar ao longo da leção de uma unidade didática

Mais uma vez, e no sentido do que tem vindo a ser observado até então, existe uma maioria esmagadora de alunos (dezassete em vinte e dois) que espera abordar os conteúdos lexicais ao longo da leção de uma unidade didática, ainda que estes possam aparecer associados aos demais conteúdos. A predominância do léxico, de acordo com a percepção dos alunos, é, de facto, notória. Apenas quatro alunos referiram que esperavam abordar aspectos culturais ou funcionais sem os relacionarem com o léxico. A verdade é que, ao abordarem os conteúdos sociolinguísticos e funcionais os alunos já se encontram, simultaneamente, a abordar o léxico. Infelizmente, a maioria dos alunos não têm capacidade para chegar a esse tipo de conclusão; assume os diversos conteúdos de uma forma compartimentada e demonstra uma necessidade imensa de se "apoiar" na interiorização de vocabulário. À semelhança da categoria anterior, apenas um aluno referiu que esperava abordar os quatro conteúdos em simultâneo, o que, mais uma vez, era a resposta que se pretendia.

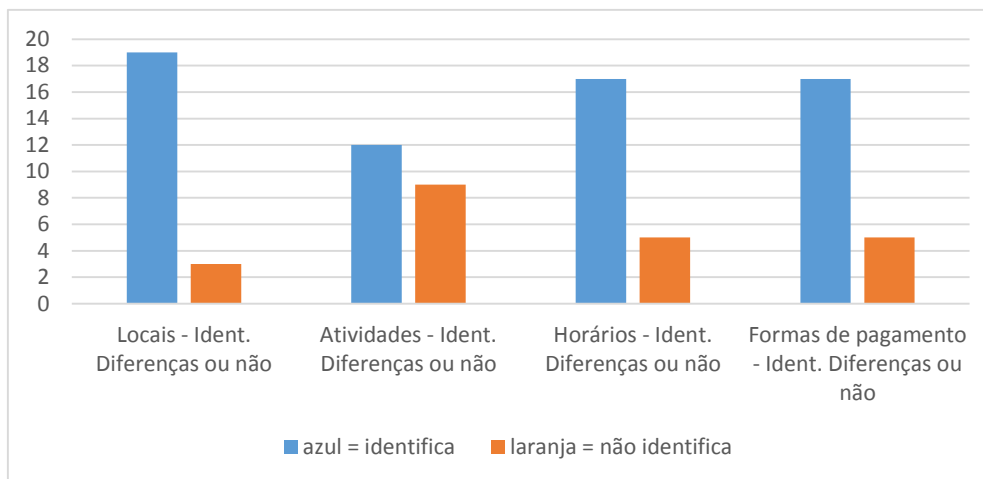


**Gráfico 4:** Definição de conteúdos sociolinguísticos

No que concerne a definição de conteúdos sociolinguísticos, e tendo como base os resultados acima indicados, nove alunos associam-nos com aspetos culturais relacionados com a cultura de um povo, com os costumes, hábitos e aspetos importantes de um país. Um aluno associa este tipo de conteúdos aos aspetos históricos, mencionando a história de um país, três alunos associam-nos aos aspetos linguísticos mencionando as expressões típicas, as características das línguas e o modo como a língua evoluiu e dois alunos associam-nos aos aspetos sociais referindo a sociedade e a interação social. Não obstante, nesta categoria, sete alunos estabeleceram uma relação entre os aspetos culturais e linguísticos para a definição de conteúdos sociolinguísticos o que demonstra que alguns alunos já possuem alguma consciência sobre estes conteúdos muito embora a sua predisposição para os trabalhar em sala de aula seja, como nos permitiram ver os descritores das categorias previamente mencionadas, mínimas.

## 1.2 Análise da 1ª Ficha de Trabalho

### Resultado dos trabalhos dos alunos – ficha “Dos mundos de diversión”



**Gráfico 5:** Consciencialização global da turma sobre as diferenças existentes entre Portugal e Espanha no que respeita as atividades de ócio e de tempos livres

A leitura e análise do texto “Dos mundos de diversión” pretendia desenvolver nos alunos a sua capacidade de interpretar referências culturais, associando, assim os conhecimentos culturais que os alunos pudessem ter/adquirir aos seus conhecimentos linguísticos. Nesta atividade procurou-se estabelecer alguns padrões comportamentais de índole cultural relacionando-os com manifestações linguísticas. Assim, e de acordo com a nossa perspetiva, torna-se imprescindível que os alunos saibam identificar costumes e hábitos de um povo para que, conseqüentemente, consigam fazer uma interpretação correta de algumas manifestações linguísticas que, de outra forma, poderiam não fazer sentido.

De acordo com o gráfico anterior, a maioria dos alunos da turma conseguiu identificar as diferenças culturais ligadas às atividades de ócio e de tempos livres entre a cultura do povo cuja língua estão a aprender e a cultura da sua língua materna. Esta consciencialização é relevante do ponto de vista da sociolinguística uma vez que saber comportar-se linguisticamente dentro de uma determinada cultura que não a nossa não se resume a saber e/ou tão somente dominar o léxico. É necessário ter-se consciência que as realidades são diferentes e que essas influem na utilização que se faz desse mesmo léxico. Não basta saber termos e



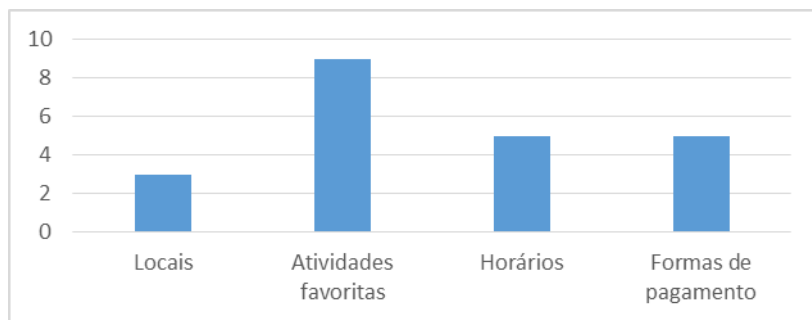
designações e juntá-los através de estruturas gramaticais corretas por forma a fazer frases corretas do ponto de vista da sintática; é essencial conhecer a realidade subjacente a uma língua dado que a cultura de uma língua determina o uso que se faz da mesma. Assim sendo, para a subcategoria "Locais" dezanove alunos entre vinte e dois foram capazes de estabelecer as diferenças entre as duas culturas em causa. De acordo com as suas respostas, as principais diferenças observadas resumem-se ao facto de os espanhóis preferirem atividades ao ar livre, como por exemplo "hacer botellón", passear nas "calles" ou "plazas" e ir a restaurantes jantar enquanto que os portugueses preferem espaços mais fechados como os bares, os pubs e as casas de amigos.

Relativamente à subcategoria "Atividades favoritas", a diferença estabelecida entre as duas culturas já foi mais ténue: doze alunos entre vinte e dois identificaram algumas diferenças fazendo ressaltar a prática do "botellón" (sete alunos) e do "cine" (onze alunos) contrapostas com as atividades preferidas na cultura portuguesa como conversar com amigos ou ir ao cinema (oito alunos) juntamente com atividades de índole mais individualista como por exemplo ver televisão, jogar jogos de vídeo e ler.

Dentro da subcategoria "Horários", dezassete alunos identificaram a prática de sair e chegar a casa mais tarde para a cultura espanhola. Três alunos fizeram referência à diferença do horário da refeição da noite.

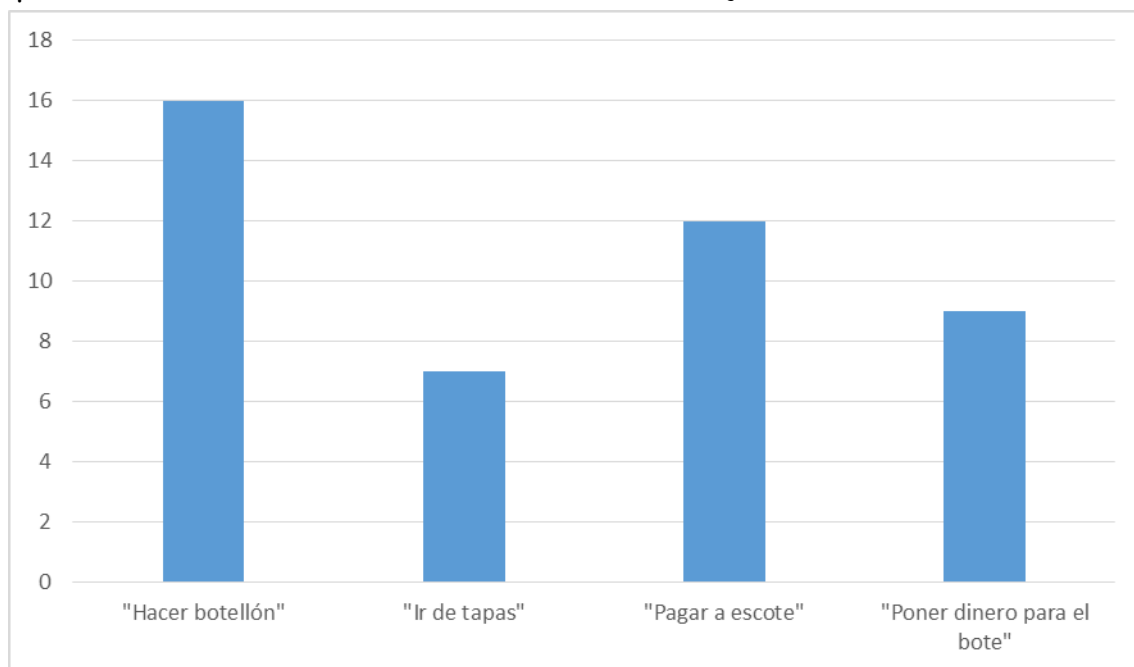
Na subcategoria "Formas de Pagamento" também houve dezassete alunos a identificar diferenças. Doze alunos referiram que na cultura espanhola, quando as pessoas saem para se divertir, é hábito pagar "a escote" e nove mencionaram o costume de "poner el bote" comparado com a cultura portuguesa onde o meio de pagamento mais frequente é cada um pagar o seu, tal como o assinalaram quinze alunos. Apenas cinco alunos referiram que os portugueses também têm o hábito de pagar a meias.

Em todas as subcategorias houve uma percentagem, ainda que, por vezes, mínima, de alunos que referiram que os hábitos e costumes da cultura espanhola e portuguesa no que respeita as atividades de ócio coincidem, tal como o demonstra o seguinte gráfico:



**Gráfico 6:** Hábitos e costumes coincidentes para a cultura espanhola e portuguesa

De acordo com os dados expostos, podemos interpretar estes resultados de duas formas distintas. Por um lado, podemos atribuir estes resultados a uma análise desatenta dos materiais fornecidos aos alunos, o que, por sua vez, conduziria a uma realização descuidada das tarefas propostas. Por outro lado, (e esta parece-nos a hipótese mais provável), se levarmos em conta que a análise sugerida engloba dois países vizinhos, muito próximos e com muitas semelhanças, quer a nível linguístico, quer a nível cultural, já para não mencionar o aspeto geográfico e histórico que chega mesmo a entrecruzar-se, podemos atribuir estes resultados à dificuldade que os alunos demonstram em aceitar as diferenças identificadas.

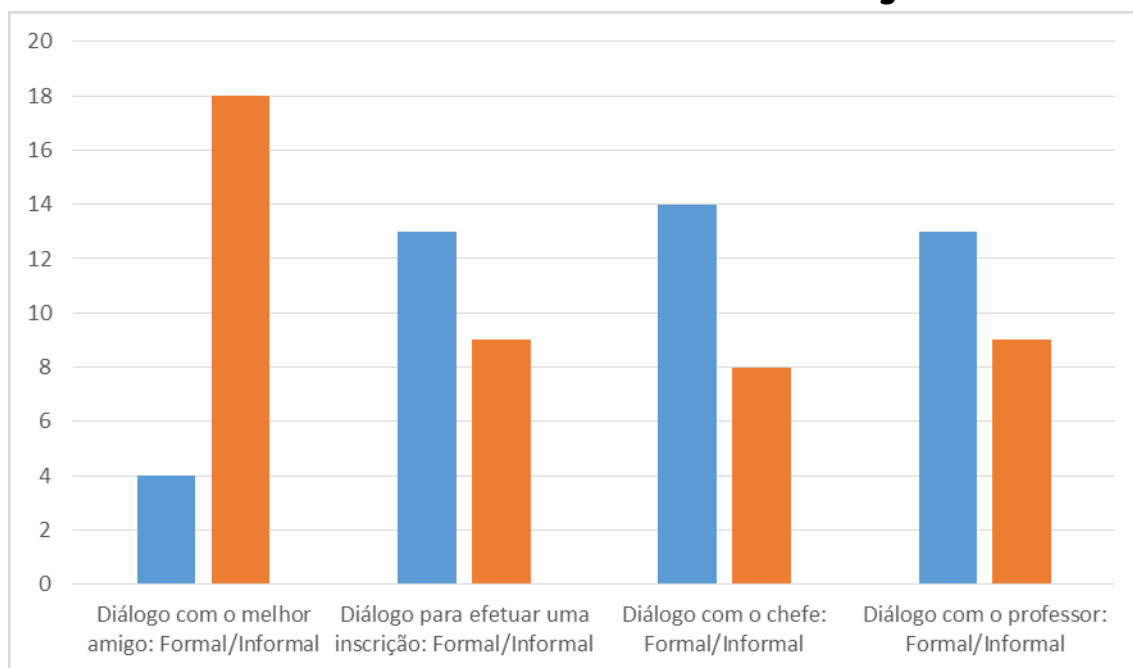


**Gráfico 7:** Identificação e apropriação de algumas expressões típicas espanholas relacionadas com este tema

Esta atividade também nos permitiu verificar até que ponto os alunos seriam capazes de se familiarizar e até de se apropriar de determinadas expressões típicas relacionadas com o idioma espanhol presentes no texto trabalhado. Como podemos verificar, os alunos conseguiram atingir este objetivo embora com uma afluência diferente para cada subcategoria. Assim, e de acordo com os resultados apresentados, a expressão que os alunos demonstraram ter interiorizado melhor foi "hacer botellón" com dezasseis alunos a utilizá-la corretamente. De seguida, temos a expressão "pagar a escote" com doze alunos a demonstrarem capacidade de a utilizar e ainda a expressão "poner dinero para el bote" com um total de nove alunos. A expressão "ir de tapas" foi utilizada corretamente por sete alunos. Embora não houvesse uma totalidade de alunos a ser capaz de utilizar as novas expressões aprendidas, consideramos que a grande maioria da turma foi capaz de o fazer de forma positiva e correta o que, por sua vez, contribuiu para o aumento da consciência sociolinguística da mesma, dado que as expressões típicas de uma língua fazem parte do seu sistema linguístico combinado com a respetiva cultura.

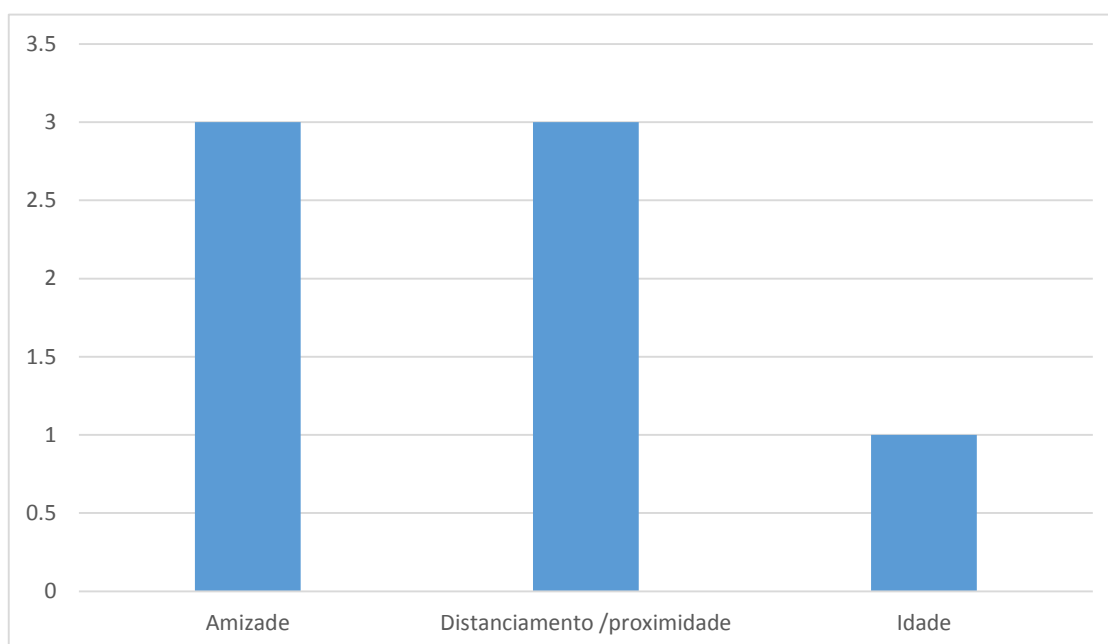
### 1.3 Análise dos Diálogos

**Resultado dos trabalhos dos alunos - Diálogos**



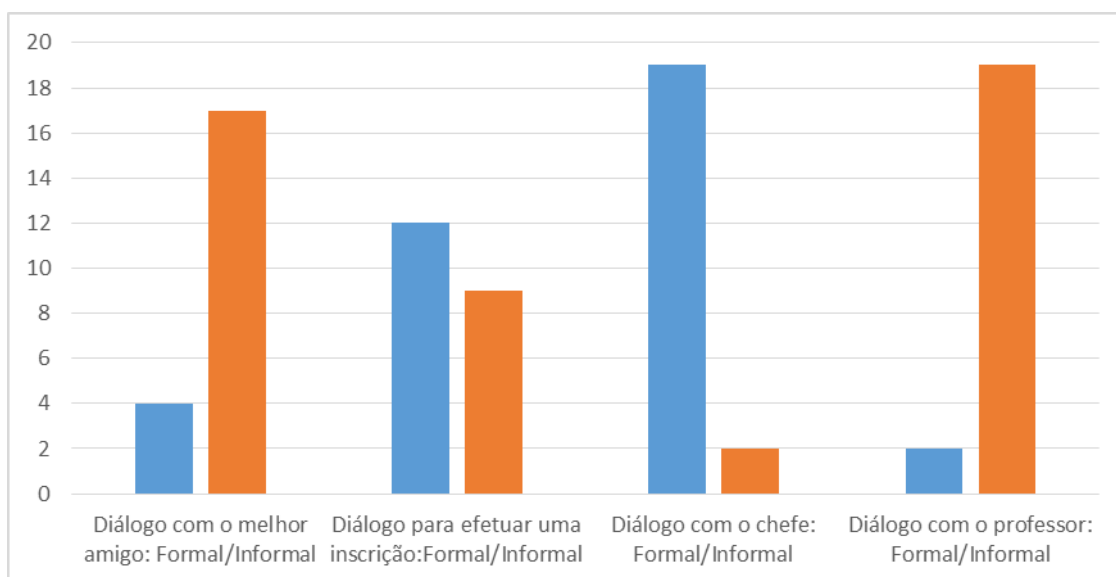
**Gráfico 8:** Formas de tratamento escolhidas antes da leitura das sugestões dos diálogos

Antes da leitura e análise das sugestões de diálogo fornecidas pela professora aos alunos, a maioria optou pelo registo informal para o diálogo com o melhor amigo e pelo formal para as restantes situações (para efetuar uma inscrição, para o diálogo com o chefe e também com o professor). Tais resultados poderão estar diretamente relacionados com a realidade portuguesa onde seriam, de facto, estes os tipos de registo adequados. Desta forma, podemos afirmar que os alunos fizeram uma transferência direta dos conhecimentos que possuem da sua própria cultura e língua, recorrendo às regras de etiqueta e de boas maneiras que possuem, sem levar em consideração a cultura e as normas que regem os hábitos culturais do país cuja língua estão a aprender: o espanhol. Este facto ainda se torna mais evidente se levarmos em conta que a professora titular da turma já tinha mencionado, em aulas anteriores, que na cultura espanhola a relação professor/aluno é pautada por uma maior proximidade que, por sua vez, se traduz na preferência por um tipo de registo mais informal. Tal facto não deverá ser sinónimo, no entanto, de falta de respeito ou sequer de obediência e de admiração. Trata-se de um aspeto cultural que influi na utilização que se faz da língua espanhola e que deverá ser interiorizada pelos alunos, tal como se propunha o nosso projeto. Ainda gostaríamos de referir que, a fim de verificar se os alunos seriam capazes ou não de transmitir conhecimentos que, tal como já mencionámos, já lhes teriam sido fornecidos, distribuámos a tarefa do diálogo com o professor a dois grupos distintos. Nenhum dos dois utilizou o registo informal para este caso específico, embora nove alunos o selecionem como sendo o tipo de registo adequado para esta situação.



**Gráfico 9:** Motivos que condicionaram a escolha da forma de tratamento

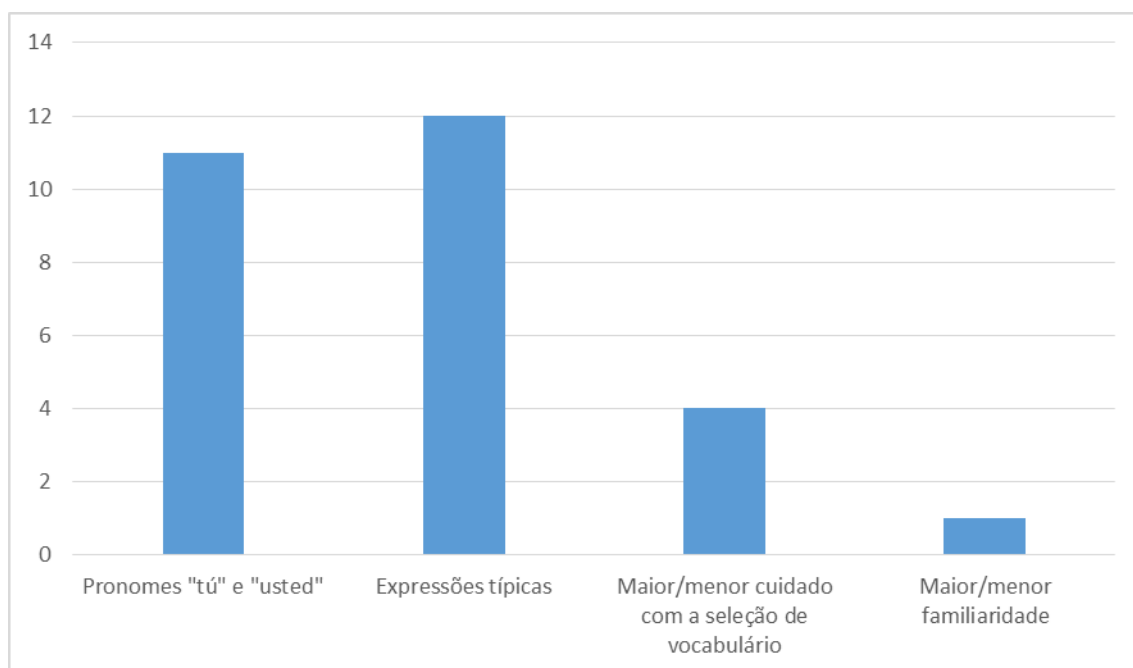
Quando questionados relativamente ao(s) motivo(s) que levou os alunos a optar por um tipo de registo específico para cada situação muitos deles não deram qualquer resposta. Assim sendo, podemos deduzir que a maioria dos alunos fez a escolha do tipo de registo sem saber o motivo dessa escolha ou sem identificar, sequer, o tipo de registo ao qual recorreram. Por outro lado, o número baixo de respostas a este item também poderá ser indicador de que os alunos não souberam interpretar a questão ou deram uma resposta totalmente descabida. No que concerne aos alunos que responderam, três basearam a sua escolha na subcategoria "Amizade", três na subcategoria "Distanciamento/proximidade" e apenas um mencionou o fator idade como decisivo para a escolha do tipo de registo. Apesar do número reduzido de respostas obtidas nesta categoria, é evidente que os alunos têm consciência que o tipo de registo adequado depende de fatores como o tipo de relação existente entre os interlocutores, o grau de intimidade e a diferença de idade. Outros fatores que poderiam, eventualmente, ter sido mencionados e assim fazer parte das subcategorias criadas seriam a posição social e a situação profissional mas, como já referimos, nenhum aluno as mencionou.



**Gráfico 10:** Formas de tratamento identificadas nas sugestões de diálogos apresentadas aos alunos

Depois de analisarem os diálogos fornecidos pela professora (estes diálogos eram um possível modelo para cada situação previamente pedida aos alunos), a maioria dos alunos mudou a sua opinião quanto ao registo adequado, sobretudo no que concerne o diálogo com o professor. No primeiro diálogo (com o melhor amigo) o tipo de registo identificado continuou a ser o informal; no segundo diálogo (inscrição numa atividade) a preferência continuou a recair sobre o registo formal muito embora o diálogo fornecido estar num registo informal. Talvez esta situação se deva ao facto de os alunos considerarem que estariam a falar com um interlocutor desconhecido, recorrendo, assim, à subcategoria mencionada na categoria anterior (Distanciamento/Proximidade) e esquecendo, mais uma vez, o temperamento mais descontraído da população espanhola que os levou a ignorar as marcas da informalidade patentes no texto. No terceiro diálogo o tipo de registo identificado continuou a ser o formal. Note-se, neste caso, que, embora não conste da ficha de trabalho, os alunos foram informados aquando da realização de ditos diálogos, de que este “empregado” não teria uma relação de grande proximidade com o seu chefe. Desta forma, e recorrendo novamente à subcategoria “Distanciamento/Proximidade”, o tipo de registo adequado, neste caso específico seria, de facto, o formal. Não obstante, os alunos foram informados de que, à semelhança do que acontece com a relação entre professor-aluno, a relação entre chefe-empregado, na cultura espanhola, também poderá ser pautada pela informalidade. No

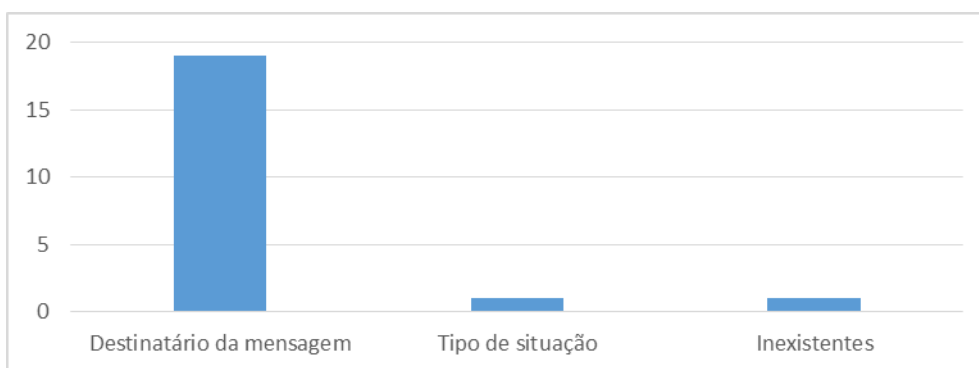
quarto diálogo foi onde se notou uma mudança mais significativa. Assim, de treze alunos que, na categoria G tinham selecionado o registo formal para o diálogo com o professor, passámos agora para apenas dois e de nove alunos que tinham selecionado o registo informal (embora nenhum aluno o tivesse utilizado nos diálogos elaborados pelos mesmos) passámos agora para dezanove. É de referir ainda que, pelo teor das suas respostas, é provável que um aluno tenha confundido os dois tipos de registo em todas as subcategorias. No caso do diálogo com o professor isso dar-nos-ia uma proporção de vinte alunos a selecionar o registo informal contra um aluno a optar pelo formal. Nesta categoria contabilizaram-se vinte e uma respostas dado que houve um aluno da turma que não respondeu a nenhuma questão aqui levantada.



**Gráfico 11:** Diferenças entre o registo formal e o registo informal

No que respeita as principais diferenças entre o registo formal e o registo informal, como se pode ver nesta tabela, onze alunos identificaram a utilização dos pronomes "tú" e "usted", doze alunos referiram a subcategoria "Algumas expressões típicas" como por exemplo "vale", "guay", "venga" (para o registo informal) e "me encantaría" (para o registo formal), quatro alunos mencionaram um "Maior ou Menor cuidado com a seleção de vocabulário" e um aluno selecionou a subcategoria "Maior ou menor familiaridade com o interlocutor". De uma forma geral, podemos constatar

que as principais diferenças passíveis de serem observadas pelos alunos nestes diálogos foram assinaladas. Note-se, neste caso, a predominância de fatores lexicais ou funcionais (utilização de pronomes e expressões) para descrever as diferenças entre os dois tipos de registo. Dado que, na língua espanhola os pronomes "tú" e "usted" não estão, necessariamente, diretamente ligados ao registo informal e formal respetivamente, podemos concluir que a subcategoria "Pronomes tú e usted" não é o aspeto dominante dentro desta categoria. As "expressões típicas" e o "Maior/menor cuidado com a seleção do vocabulário" são fatores muito mais relevantes.



**Gráfico 12:** Diferenças entre o idioma espanhol e o português na escolha do tipo de registo

Relativamente à categoria que estabelece as principais diferenças entre o idioma espanhol e o português na escolha do tipo de registo, dezanove alunos apontaram como principal diferença o destinatário da mensagem, um aluno apontou o tipo de situação em causa e outro aluno referiu que não existem diferenças neste âmbito. Destes dados podemos concluir que para a maioria destes alunos o fator mais relevante nesta categoria foi a pessoa a que se destina a mensagem talvez devido ao trabalho realizado com os diálogos, especialmente o diálogo com o professor que utiliza um tipo de registo diferente para as duas culturas visadas.

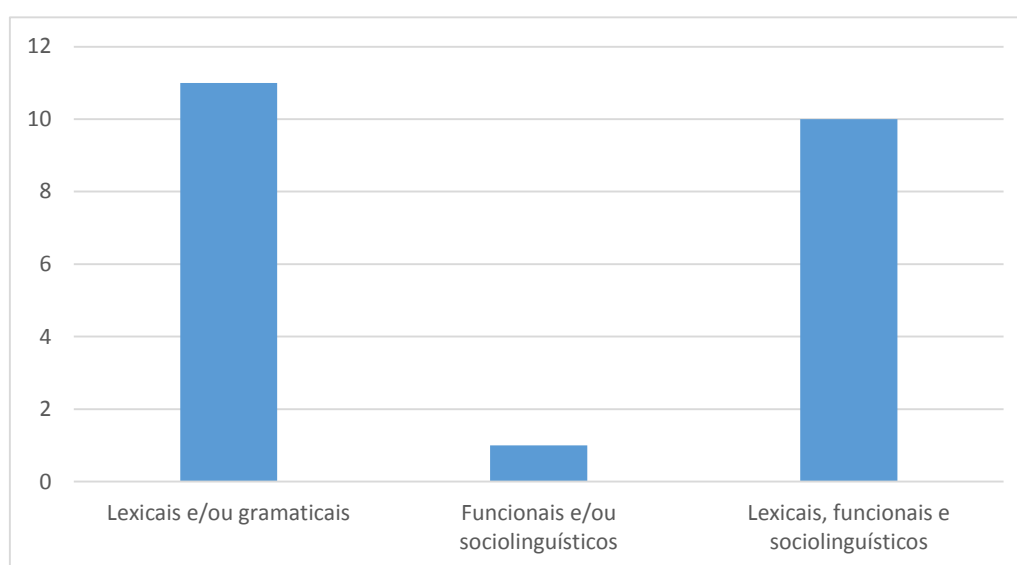
Apesar das respostas dos alunos nesta categoria serem pobres em conteúdo, é notória uma evolução na aprendizagem dos mesmos relativamente à competência sociolinguística. No final das tarefas propostas, os alunos foram capazes, não só de identificar o tipo de registo adequado a cada situação em espanhol, mas também de entender o porquê dessa escolha e as principais características desses dois tipos de registo



bem como as diferenças que existem entre a língua que estão a aprender e a sua língua materna. A aprendizagem dos alunos não se limitou apenas à aquisição de léxico, de estruturas gramaticais corretas nem de conteúdos funcionais. Os alunos aprenderam a usar essas três componentes, tão importantes na aprendizagem de qualquer língua, do ponto de vista cultural, ou seja, tendo em conta as especificidades culturais da língua em questão.

#### 1.4 Análise do 2º Inquérito por Questionário

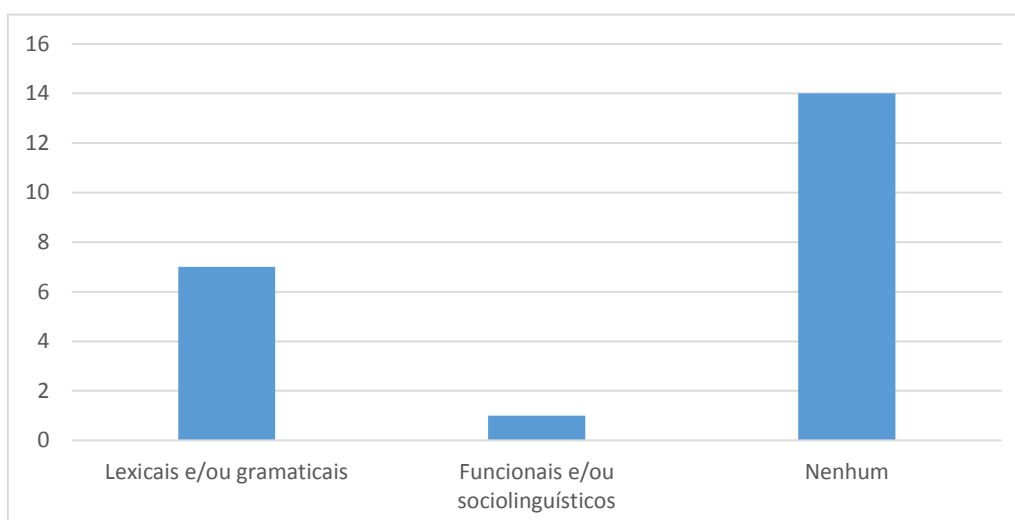
##### 2º Inquérito por questionário



**Gráfico 13:** Conteúdos abordados ao longo da leção da unidade didática "Vamos a divertirmos"

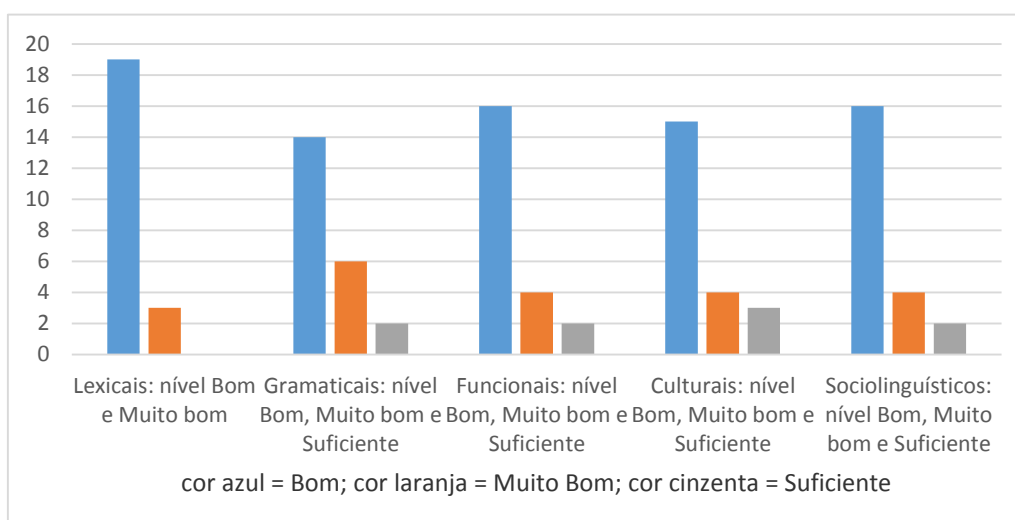
Após a leção da unidade didática metade da turma (onze alunos) considera ter abordado nas respetivas aulas os conteúdos lexicais e gramaticais. A partir destes dados, confirmamos a importância que o léxico e as estruturas gramaticais assumem para os alunos; tratam-se de conteúdos muito enraizados e facilmente associados à efetiva aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Não obstante, a outra metade da turma mencionou os conteúdos lexicais, funcionais e sociolinguísticos, sendo que destes onze apenas um mencionou os conteúdos sociolinguísticos e funcionais isoladamente. Confirma-se o prognóstico obtido através das categorias associadas ao primeiro inquérito por questionário que mostrava uma clara inclinação dos alunos pelos conteúdos lexicais e gramaticais. A

verdade é que, nem depois da leção de uma unidade didática onde foram trabalhados alguns aspetos da componente sociolinguística, os alunos são capazes de mencionar estes conteúdos. O léxico é, sem dúvida, um aspeto de grande importância para a maioria dos alunos; quando algum aluno menciona os conteúdos sociolinguísticos estes vêm sempre acompanhados de conteúdos lexicais e gramaticais. Nenhum aluno mencionou os quatro conteúdos. Também aqui se mantém a perspectiva inicial já que na categoria C (Aspetos que os alunos esperam abordar ao longo da leção de uma unidade didática) apenas um aluno mencionou que esperava abordar todos os conteúdos ao longo da leção da referida unidade. Este facto ainda nos parece mais curioso porque os alunos, neste momento, têm consciência do trabalho realizado e são eles próprios a referir atividades que vão ao encontro dos diferentes conteúdos. De facto algumas das respostas obtidas mencionavam atividades de ócio e desportos; perífrase do futuro; como convidar, aceitar, recusar e marcar encontros e falar das preferências e hábitos do povo espanhol relativamente ao tema em questão entre outras. Se analisarmos atentamente o conteúdo destas respostas facilmente nos damos conta de que estas respostas correspondem precisamente aos diferentes conteúdos abordados. No entanto, e embora identificassem o que foi feito nestas quatro sessões de noventa minutos, nenhum aluno foi capaz de referir que abordaram os diferentes conteúdos ao longo da leção da unidade didática. O aspeto mais fulcral relativo a esta categoria é que metade dos alunos considera não ter trabalhado conteúdos sociolinguísticos nem quando combinados com os conteúdos lexicais, gramaticais ou funcionais. Tal facto se continue a dever à falta de esclarecimento dos alunos relativamente ao que se pretende por esta designação ou talvez os alunos continuem a atribuir uma maior importância ao léxico e à gramática desvalorizando os outros conteúdos. Talvez quatro sessões de noventa minutos não sejam o suficiente para desconstruir ideias pré-estabelecidas e promover uma mudança de atitude face à aprendizagem de línguas...



**Gráfico 14:** Conteúdos abordados considerados mais difíceis

Embora considerem os conteúdos lexicais como sendo os mais relevantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira, estes são também considerados como os mais difíceis no processo de aprendizagem. Uma maioria significativa (catorze alunos) não mencionou nenhum tipo de dificuldade e apenas um aluno considerou os conteúdos funcionais e/ou sociolinguísticos como sendo os mais difíceis. Tal resultado poderá ser atribuído ao facto de os alunos não poderem considerar difícil algo que nem consideram ter abordado em sala de aula. Talvez por este motivo é que apenas um aluno mencione ter sentido dificuldades neste âmbito. Os alunos que referiram ter sentido algumas dificuldades relativamente aos conteúdos lexicais e/ou gramaticais, justificaram a sua resposta ressaltando a grande diversidade de desportos e atividades de ócio apresentada. O facto de atribuírem uma maior importância ao léxico poderá ajudar a entender o porquê de os alunos considerarem este conteúdo difícil. De facto, ao ser importante deverá ser adquirido e interiorizado o que dá trabalho e nem sempre é uma tarefa fácil. Por outro lado, também é possível que estejamos perante uma confusão entre grau de dificuldade e grau de importância. Os alunos poderão assinalar os conteúdos lexicais como sendo os mais difíceis não porque este facto corresponda a uma verdade total mas sim devido à importância que estes lhe atribuem.



**Gráfico 15:** Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo da unidade didática

Embora na categoria M (Conteúdos abordados ao longo da leção da unidade didática "Vamos a divertirnos") apenas um aluno tenha identificado os conteúdos sociolinguísticos, nesta categoria a totalidade dos alunos foi capaz de avaliar a sua progressão no que respeita a esta mesma subcategoria. Este resultado, dever-se-á, sem dúvida, ao facto de que na categoria M os alunos responderam a uma pergunta de carácter aberto, não identificando assim, e como já tivemos a oportunidade de constatar, os conteúdos sociolinguísticos propriamente ditos. Pelo contrário, na presente categoria, tratou-se de uma pergunta de carácter fechado na qual os alunos tinham de avaliar a sua própria aprendizagem de acordo com as subcategorias contantes da tabela. O que é notório é que, embora não considerem ter abordado os conteúdos sociolinguísticos nas sessões referidas, todos os alunos foram capazes de se auto avaliar neste âmbito, muito deles com uma avaliação consideravelmente positiva. Esta disparidade de dados parece-nos, sobretudo, curiosa e vão no sentido de reforçar a ideia de que os alunos já conseguem ter alguma perceção da presença dos conteúdos sociolinguísticos nas aulas de língua estrangeira muito embora os conteúdos lexicais tendam, ainda, a sobrepor-se a estes por forma a que venham a ser considerados quase como que irrelevantes. Ainda no que respeita aos conteúdos lexicais, note-se que, embora sete alunos os tenham considerado como sendo os conteúdos mais difíceis, nenhum aluno se auto avaliou nesta subcategoria com um nível inferior a Bom ou Muito bom.

## 2. Apresentação e análise das categorias (Inglês)

Para a disciplina do inglês, considerámos onze categorias de análise presentes nos quadros que se seguem de acordo com o instrumento de recolha utilizado:

(Inglês)

**Quadro 9:** 1º Inquérito por questionário

<b>A1)</b> Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira	A1.1) Lexicais (isolados ou combinados)
	A1.2) Sociolinguísticos e/ou funcionais
	A1.3) Todos
<b>B1)</b> Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira	B1.1) Lexicais (isolados ou combinados)
	B1.2) Sociolinguísticos e/ou funcionais
	B1.3) Todos
<b>C1)</b> Aspetos que os alunos esperam abordar ao longo da leção de uma aula	C1.1) Vocabulário (isolado ou combinado)
	C1.2) Aspetos culturais e/ou funções da linguagem
	C1.3) Todos
<b>D1)</b> Definição de conteúdos sociolinguísticos	D1.1) Aspetos culturais
	D1.2) Aspetos linguísticos
	D1.3) Aspetos culturais e linguísticos

**Quadro 10:** Resultados dos trabalhos dos alunos - Diálogos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>(subcategorias)</b>
<b>E1)</b> Formas de tratamento escolhidas para a realização dos diálogos sugeridos	E1.1) Diálogo com o melhor amigo	E1.1.1) Tratamento formal
		E1.1.2) Tratamento informal
	E1.2) Diálogo para efetuar uma inscrição	E1.2.1) Tratamento formal
		E1.2.2) Tratamento informal
	E1.3) Diálogo com o chefe	E1.3.1) Tratamento formal
		E1.3.2) Tratamento informal
	E1.4) Diálogo com o professor	E1.4.1) Tratamento formal
		E1.4.2) Tratamento informal
	E1.5) Diálogo com os pais	E1.5.1) Tratamento formal
		E1.5.2) Tratamento informal
<b>F1)</b> Motivos que condicionaram a escolha da forma de tratamento	F1.1) Amizade	
	F1.2) Distanciamento/proximidade	
	F1.3) Idade	
	F1.4) Autoridade e respeito	
<b>G1)</b> Diferenças entre o registo formal e o registo informal	G1.1) Expressões típicas	
	G1.2) Maior/menor familiaridade	
	G1.3) Maior/menor cuidado com a seleção de vocabulário	
	G1.4) "Short forms"/"Long forms"	
	G1.5) Diferenciação entre "you"= tu e "you"= você	
<b>H1)</b> Diferenças entre o idioma inglês e o português na escolha do tipo de registo	H1.1) Destinatário da mensagem	
	H1.2) Tipo de situação	
	H1.3) Inexistentes	

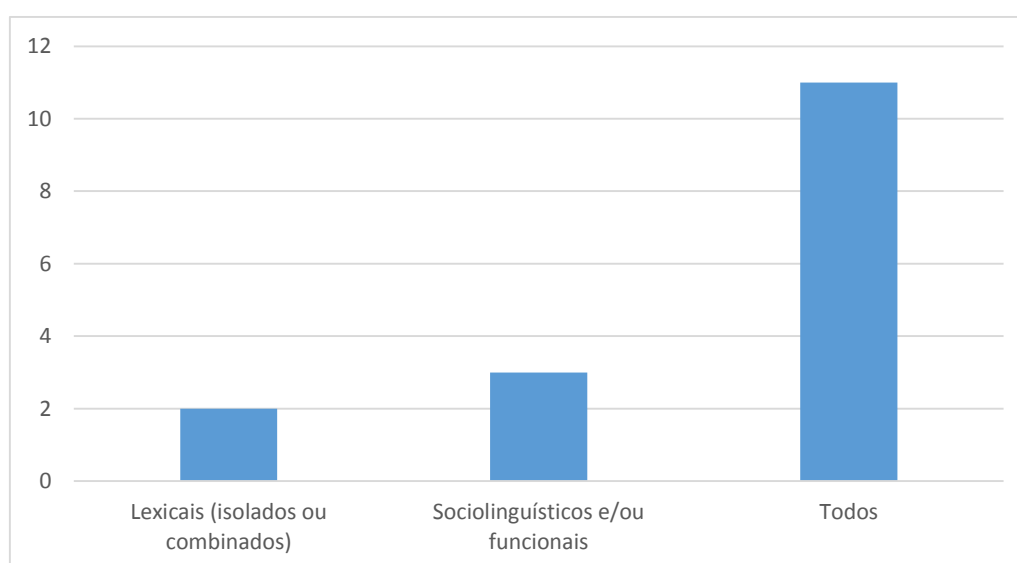
**Quadro 11: 2º Inquérito por questionário**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>I1)</b> Conteúdos abordados ao longo da leção da aula subordinada ao tema "Free time activities"	I1.1) Lexicais e/ou gramaticais e/ou sociolinguísticos
	I1.2) Funcionais e/ou sociolinguísticos
<b>J1)</b> Conteúdos abordados considerados mais difíceis	J1.1) Sociolinguísticos
	J1.2) Nenhum
<b>K1)</b> Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo desta intervenção de 90 minutos	K1.1) Funcionais
	K1.2) Culturais
	K1.3) Sociolinguísticos

À semelhança dos procedimentos adotados com a turma de espanhol, depois de apresentadas as categorias de análise do nosso projeto, passamos, agora, à descrição e análise dos resultados obtidos. Mais uma vez relembramos que esta análise seguirá os instrumentos e as respetivas categorias acima referidas. Tal como aconteceu na turma de espanhol, e com os mesmos propósitos, este instrumento foi fornecido aos alunos antes de qualquer tipo de intervenção.

## 2.1 Análise do 1º Inquérito por Questionário

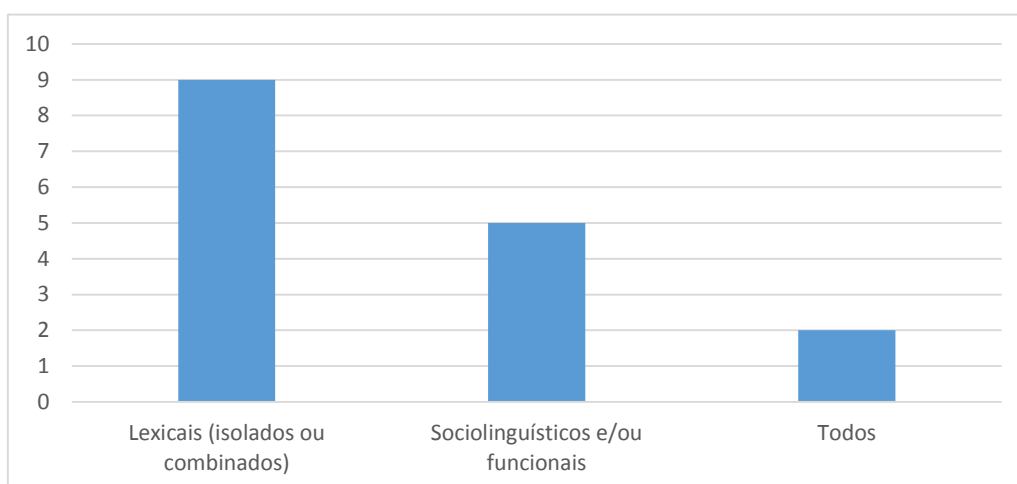
### 1º Inquérito por questionário



**Gráfico 16:** Conteúdos que os alunos esperam abordar ao aprender uma língua estrangeira

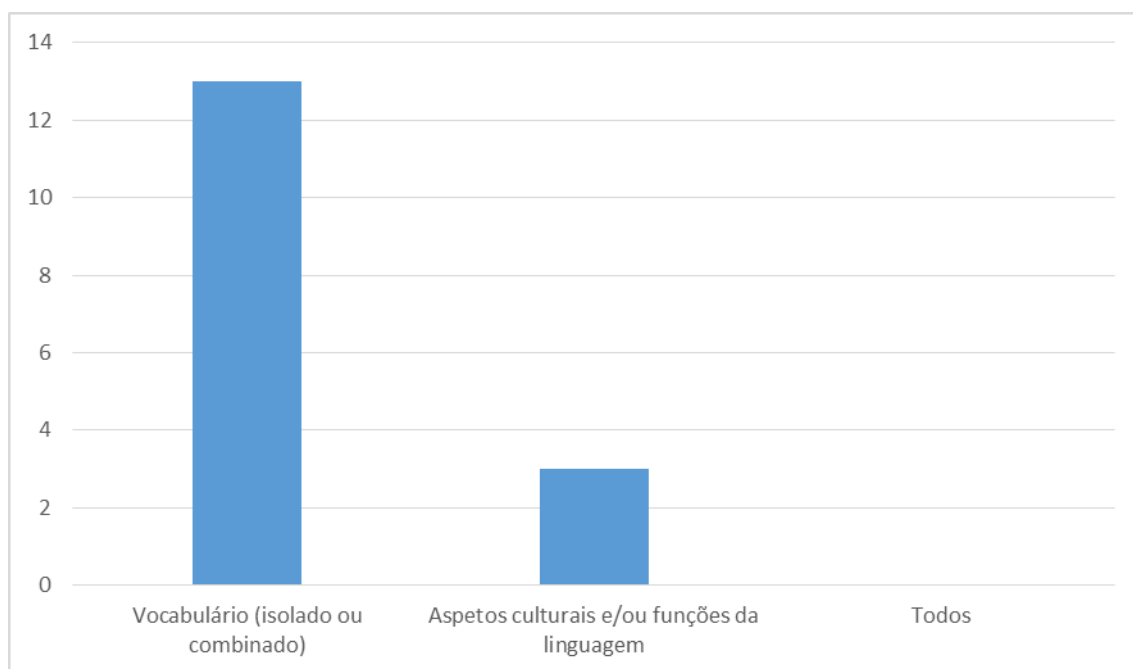
A maioria dos alunos inquiridos (onze num total de dezasseis) espera abordar todos os conteúdos (lexicais, gramaticais, funcionais e sociolinguísticos) ao aprender uma língua estrangeira. Estes resultados poderão ser indicadores de que, ao contrário da turma de espanhol, composta por alunos que estão dentro da mesma faixa etária que estes mas que estudam num meio relativamente diferente, estes alunos já possuem uma maturidade que lhes permite desenvolver a consciência de que a aprendizagem de uma língua não se limita à aquisição de vocabulário ou regras gramaticais, mas antes a uma conjugação de todos os conteúdos no sentido de promover uma aprendizagem contextualizada, enriquecedora e abrangente. Apenas dois alunos mencionaram os conteúdos lexicais o que poderá significar que, talvez devido ao nível de aprendizagem em que se encontram (trata-se de uma turma de nível de continuação, com seis anos de aprendizagem de inglês), a maioria destes alunos já não espera uma aquisição de vocabulário descontextualizada. Provavelmente, estes alunos consideram já possuir uma bagagem lexical considerável e, por esse motivo, atribuem uma maior importância à conjugação dos diversos conteúdos para a sua aprendizagem. Neste aspeto, a turma de espanhol encontrava-se em desvantagem dado que estava a frequentar o primeiro ano de aprendizagem do espanhol, atribuindo, talvez por esse motivo, grande destaque à aquisição de vocabulário. Ainda relativamente ao gráfico anterior, podemos verificar que inclusive a percentagem de alunos que espera abordar conteúdos sociolinguísticos e/ou funcionais em sala de aula supera os que assinalaram os conteúdos lexicais o que vem reforçar os argumentos expostos acerca da maturidade da turma face ao processo de aprendizagem. Este gráfico mostra, de forma clara, que este grupo de alunos privilegia uma aprendizagem integrada e global, não descurando nenhum dos aspetos que fazem parte deste processo e que demonstra estar familiarizada com a abordagem dos diferentes conteúdos nas aulas de inglês.





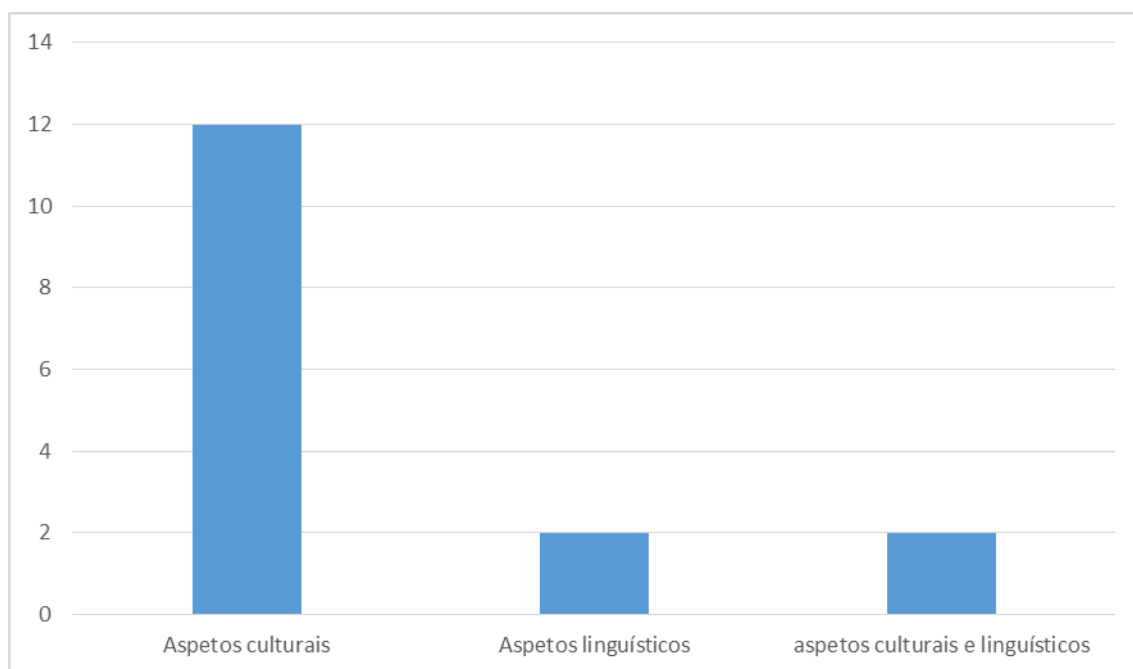
**Gráfico 17:** Conteúdos que os alunos consideram mais relevantes na aprendizagem de uma língua estrangeira

Ao contrário do que se verificou na categoria anterior, quando interrogados sobre o grau de importância dos diferentes conteúdos, nove alunos referem os conteúdos lexicais que poderão aparecer isolados ou combinados com os restantes. Os conteúdos sociolinguísticos e/ou funcionais foram selecionados apenas por cinco alunos e somente quatro consideraram todos os conteúdos igualmente importantes. É, portanto, notória uma divergência relativamente à categoria anterior; os alunos estão à espera de abordar todos os conteúdos quando aprendem uma língua estrangeira mas, de acordo com a opinião da maioria, consideram os conteúdos lexicais como sendo os mais relevantes para o seu processo de aprendizagem.



**Gráfico 18:** Aspectos que os alunos esperam abordar ao longo da leção de uma aula

No que concerne os aspetos que os alunos esperam abordar numa aula subordinada ao tema "Free time activities", treze alunos seleccionaram a subcategoria "Vocabulário /isolado ou combinado) demonstrando, mais uma vez, uma forte inclinação na preferência e na importância atribuída ao léxico. Quer combinado com os demais conteúdos, quer isolado, o facto de o léxico aparecer sempre mencionado, ilustra a concepção que os alunos têm sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, associando qualquer tema à imediata aquisição de vocabulário. Nesta categoria, e como podemos verificar, apenas três alunos seleccionaram a subcategoria que se reporta aos aspetos culturais e/ou funções da linguagem, transpondo estes aspetos claramente para um segundo plano. Nenhum aluno assinalou todos os aspetos talvez por se tratar apenas de uma aula de noventa minutos e os alunos considerarem que não teriam tempo para trabalhar todos os conteúdos, dando preferência aos que atribuíam maior importância.



**Gráfico 19:** Definição de conteúdos sociolinguísticos

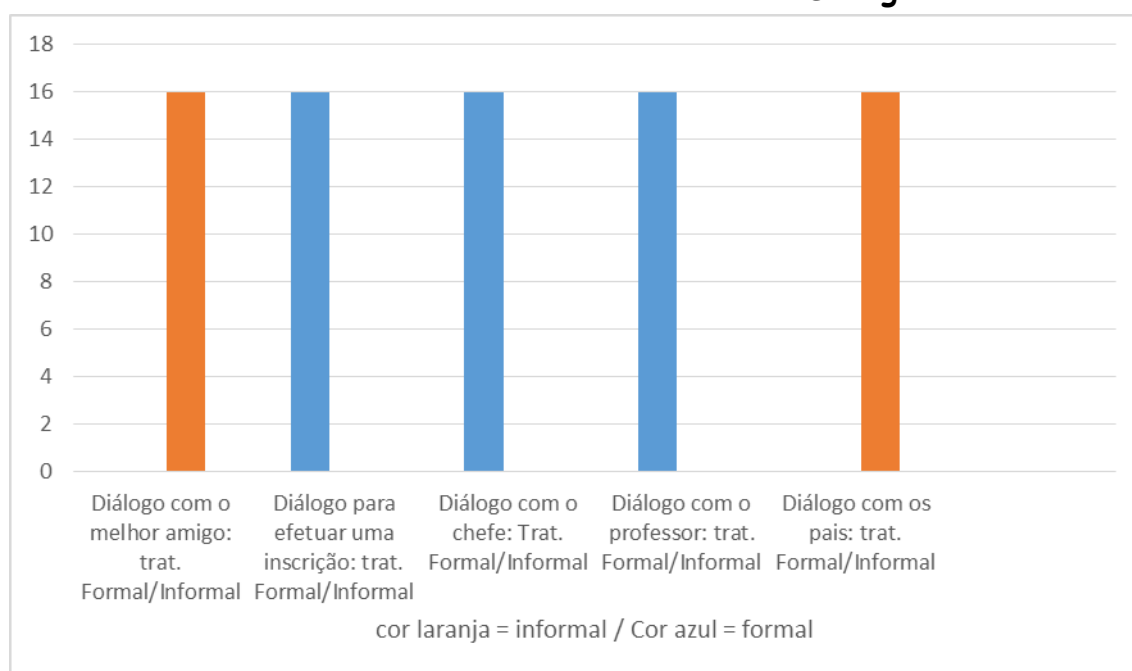
Quanto à definição de conteúdos sociolinguísticos, doze alunos em dezasseis associam-nos a aspetos culturais relacionando-os com as culturas, hábitos e costumes dos povos. Outros dois alunos associam-nos a aspetos linguísticos relacionando-os com expressões próprias da língua, com expressões idiomáticas e com o léxico e apenas dois alunos os associam com aspetos culturais e linguísticos mencionando que se tratam de expressões socialmente aceites ou não. A percentagem de alunos que associou conteúdos sociolinguísticos com aspetos culturais e linguísticos é, como podemos ver, mínima o que nos demonstra que estes alunos também não têm uma ideia muito clara acerca deste tipo de conteúdos.

O sistema categorial associado ao primeiro inquérito por questionário permitiu-nos observar que, à semelhança do que se passava com os alunos da turma de espanhol, estes alunos também demonstram uma falta de predisposição para trabalhar a componente sociolinguística nas aulas de inglês, quer porque a desvalorizam relativamente aos conteúdos lexicais, quer porque não possuem uma noção clara do que este tipo de conteúdos abarca. Na categoria A1 quase chegámos a pensar que os resultados deste projeto seriam diferentes nesta turma dado o elevado número de alunos que referiu esperar abordar os quatro conteúdos em aulas de língua estrangeira. No entanto, na categoria B1 cedo percebemos que também estes alunos

favorecem os conteúdos lexicais e/ou gramaticais sobre os sociolinguísticos e/ou funcionais.

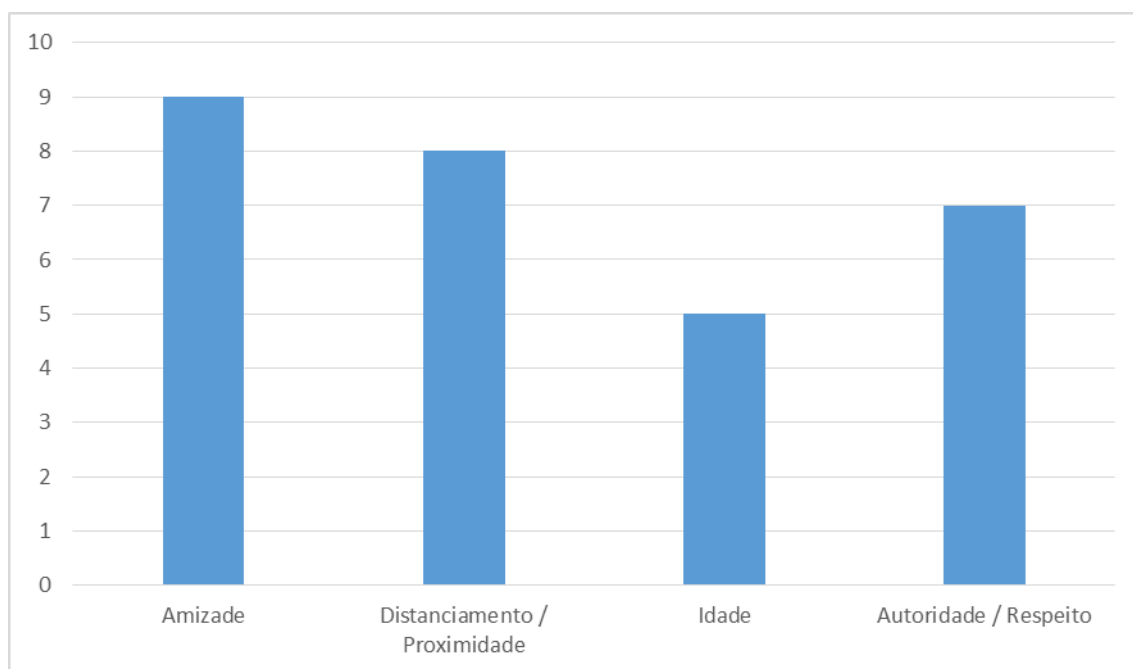
## 2.2 Análise dos Diálogos

### Resultado dos trabalhos dos alunos - Diálogos



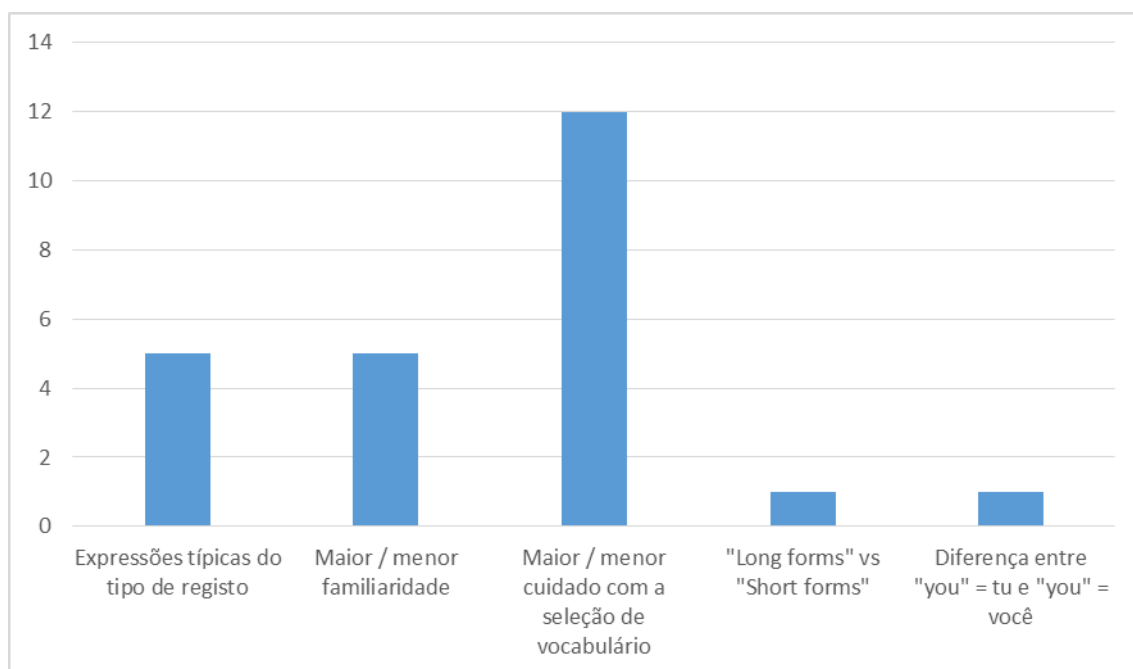
**Gráfico 20:** Formas de tratamento escolhidas para a realização dos diálogos sugeridos

Relativamente à categoria E1, a escolha do tipo de registo adequado às diferentes situações apresentadas foi unânime tal como podemos constatar no gráfico. Para o diálogo com o melhor amigo e com os pais todos optaram pelo registo informal. Pelo contrário, para o diálogo da inscrição, com o professor e com o patrão o tipo de registo selecionado foi o formal. Estes dados são indicadores de que os alunos possuem consciência do grau de formalidade que, ainda hoje, continua a caracterizar a população britânica.



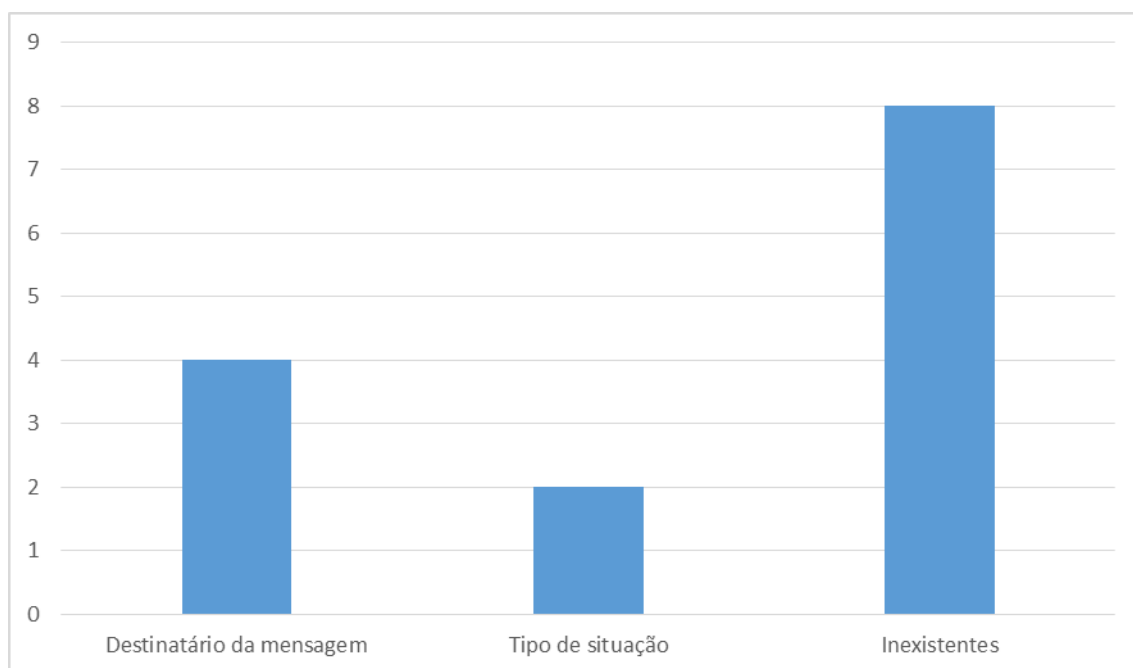
**Gráfico 21:** Motivos que condicionaram a escolha da forma de tratamento

No que respeita os motivos que levaram os alunos a optar por um registo formal ou informal, nove alunos alegam terem-se baseado no fator amizade, oito alunos referiram o fator distanciamento ou proximidade, sete alunos mencionaram como fator determinante a autoridade e o respeito e, por fim, cinco alunos referiram o fator idade. De acordo com as respostas obtidas, os alunos acreditam que, quando há amizade numa relação entre duas pessoas, o tipo de registo tende a ser mais informal. Relativamente ao fator distanciamento ou proximidade, os alunos alegam que um maior distanciamento entre os interlocutores condicionará um tipo de registo mais formal. Do mesmo modo, os fatores autoridade ou respeito e idade deverão influir no tipo de registo selecionado porquanto maior for o nível de autoridade presente ou a diferença de idades, maior tendência haverá a adotar o registo formal. Ainda consideramos interessante mencionar que alguns alunos referiram que o diálogo entre pais e filhos, neste caso específico, seria pautado pelo registo informal dado que se tratava de pais mais jovens, deixando, no entanto, em aberta a possibilidade de optar por um registo formal caso se tratasse de pais com uma diferença etária maior relativamente aos filhos.



**Gráfico 22:** Diferenças entre o registo formal e o registo informal

Relativamente às diferenças entre o registo formal e o informal, doze alunos selecionaram a subcategoria "Maior/menor cuidado com a seleção de vocabulário" o que, neste caso, é claramente o aspeto dominante nesta categoria. Cinco alunos assinalaram as "Expressões típicas do tipo de registo", outros cinco "Maior ou menor familiaridade", um aluno referiu a utilização das "Long forms" ou das "Short forms" e ainda houve um aluno que mencionou a "Diferença entre you com valor de tu e you com valor de você". Tal como aconteceu com a turma de espanhol, a maioria das diferenças apontadas pelos alunos estão diretamente relacionadas com o léxico ou com o funcionamento da língua. Poucos são os que baseiam essas diferenças em fatores de índole mais cultural. A menção que um aluno faz às "short" e "long" forms não deixa de ser curiosa dado que essa característica costuma ser associada ao tipo de registo na escrita e não na oralidade. Igualmente curioso é o fato de, ao contrário da turma de espanhol, nesta turma haver apenas um aluno a mencionar a diferença entre o "tu" e o "você". Não obstante, e se levarmos em conta que a forma gráfica destes dois pronomes em inglês é igual (you), talvez se torne fácil justificar esta diferença dado que, em termos práticos, a utilização deste pronome só permite a sua distinção dentro do contexto, tornando, assim, este facto irrelevante para a categoria aqui em causa.

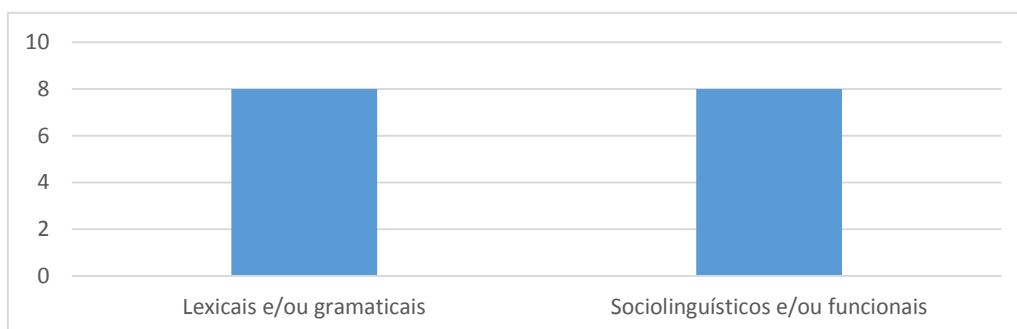


**Gráfico 23:** Diferenças entre o idioma inglês e o idioma português na escolha do tipo de registo

No que diz respeito às diferenças entre o idioma inglês e português na escolha do tipo de registo, oito alunos referiram não existir diferenças, quatro alunos referiram que tais diferenças se deviam, sobretudo, ao destinatário da mensagem e outros dois alunos ao tipo de situação. Duas respostas obtidas foram consideradas nulas por não respeitar o âmbito da questão. Os alunos que selecionaram a subcategoria "Destinatário da mensagem" mencionaram que o tipo de registo com o professor poderá variar no idioma português dependendo da proximidade existente entre professor-aluno, algo que, segundo a opinião dos mesmos, não se poderá verificar na língua inglesa. Já para a subcategoria "Tipo de situação", dois alunos alegaram que poderia haver diferenças entre os dois idiomas supra mencionados dependendo das características da pessoa que estivesse a efetuar a inscrição. Perante estes resultados é notória a divergência entre os alunos que alegam não existir diferenças entre o idioma português e o inglês no que se refere à escolha do tipo de registo. Para os alunos de espanhol, as diferenças ficaram mais marcadas e pensamos que tal facto se deva, principalmente, às características que assume, em espanhol, o diálogo com o professor.

## 2.3 Análise do 2º Inquérito por Questionário

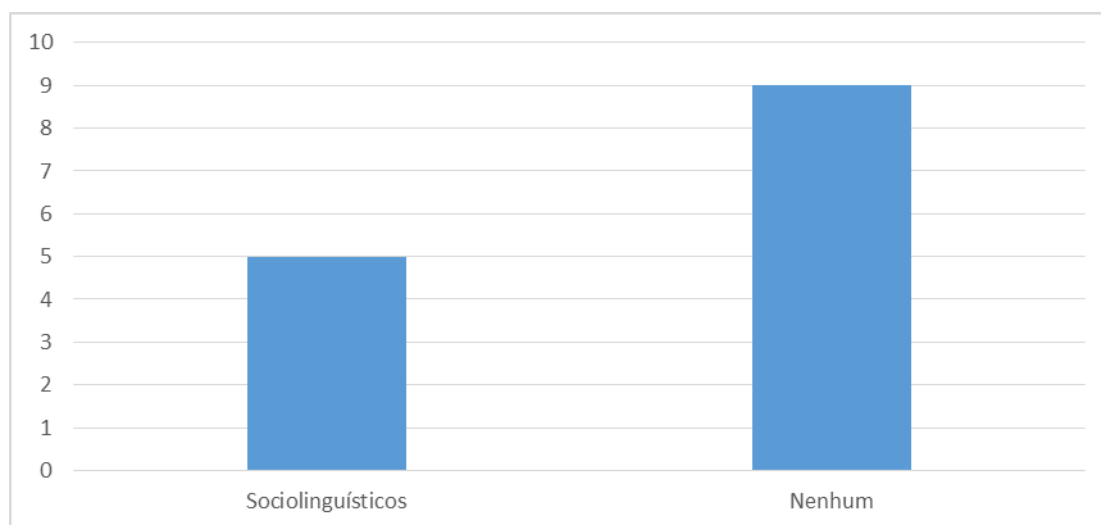
### 2º Inquérito por questionário



**Gráfico 24:** Conteúdos abordados ao longo da lecionação da aula subordinada ao tema "Free time activities"

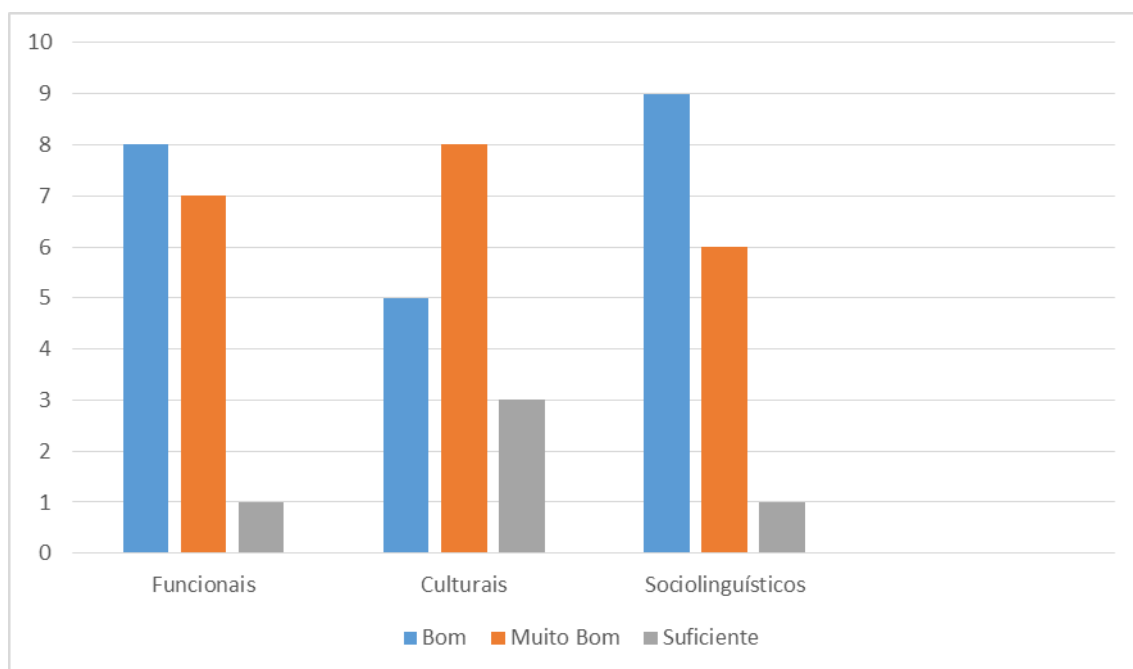
Como podemos constatar, no final da aula lecionada, metade dos alunos da turma considerou ter abordado os conteúdos lexicais e/ou gramaticais enquanto a outra metade da turma afirmou ter abordado os conteúdos sociolinguísticos e/ou funcionais. Na categoria A1 já tínhamos constatado que a maioria dos alunos desta turma esperava abordar todos os conteúdos em aulas de língua estrangeira, demonstrando alguma maturidade relativamente ao que se pretende alcançar dentro das mesmas. Contudo, na categoria B1 os alunos manifestaram preferência pelos conteúdos lexicais, o que veio contradizer, em alguma medida, os dados obtidos na categoria A1 e a categoria C1 veio confirmar que, ao contrário do que tinham manifestado na categoria A1, nesta aula específica, os alunos esperavam abordar, maioritariamente, aspetos relacionados com o vocabulário. Neste momento podemos observar que as opiniões dos alunos se encontram divididas entre conteúdos lexicais e conteúdos sociolinguísticos. Tais resultados poderão ser indicadores de que houve alguma evolução por parte dos alunos no que diz respeito à consciencialização da importância dos conteúdos sociolinguísticos em aulas de língua estrangeira, que era o principal objetivo do nosso projeto. Embora metade dos alunos ainda continue a identificar, somente, os conteúdos lexicais, sem mencionar os sociolinguísticos, a outra metade da turma faz o processo inverso e considera os conteúdos sociolinguísticos os aspetos principais abordados ao longo desta sessão de noventa minutos.





**Gráfico 25:** Conteúdos abordados considerados mais difíceis:

Nesta categoria, os alunos demonstram ter sentido algumas dificuldades nomeadamente somente no que concerne os conteúdos sociolinguísticos. Isto significa que parte da turma demonstra ter consciência que estes conteúdos foram trabalhados em sala de aula conseguindo identifica-los nas tarefas que foram sendo propostas. Nenhum aluno referiu ter sentido dificuldades relativamente aos conteúdos lexicais nem gramaticais. A verdade é que estes conteúdos só foram abordados na perspetiva que, tal como já tivemos a oportunidade de referir anteriormente, todos os conteúdos se complementam e não é possível abordar um tipo de conteúdos isoladamente. Assim sendo, é lógico que os alunos trabalharam o vocabulário relacionado com o tema mas esse trabalho foi levado a cabo enquanto os mesmos trabalhavam simultaneamente os conteúdos sociolinguísticos e os funcionais. Talvez por este motivo, os alunos não tenham identificado dificuldades relacionadas com o léxico. Gostaríamos ainda de referir que, nesta categoria, considerámos duas respostas nulas dado o teor das mesmas não se coadunarem com a pergunta em causa.



**Gráfico 26:** Conteúdos aprendidos pelos alunos ao longo desta intervenção de noventa minutos

Como podemos constatar pelo gráfico acima representado, existe uma percentagem elevada de alunos que avalia o seu processo de aprendizagem, no que respeita aos conteúdos funcionais, culturais e sociolinguísticos, no patamar bom e muito bom.

**Considerações finais:**



Pelos dados de que dispomos, é fácil de concluir que os alunos privilegiam claramente os conteúdos lexicais em aulas de língua estrangeira, atribuindo-lhes um destaque preponderante no processo de aprendizagem. Embora se tenha registado alguma progressão na sua atitude relativamente aos conteúdos sociolinguísticos, a verdade é que, no final da implementação do projeto se continua a verificar uma propensão relativa aos conteúdos lexicais. Há uma resistência notória, por parte dos alunos aos conteúdos sociolinguísticos que poderá ser atribuída à falta de conhecimento do conceito em si ou à importância que o vocabulário e a sua aquisição assume, ainda hoje, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Dada esta predisposição, torna-se complicado incuti-los. Os programas de línguas deverão, de futuro, insistir mais no âmbito sociolinguístico através da implementação de estratégias e atividades mais constantes e persistentes no sentido de incutir este tipo de conteúdos nos alunos e de promover uma aprendizagem mais global que abarque todos os conteúdos e que contrarie a tendência, verificada até aos dias que correm, de dar primazia aos conteúdos lexicais. Talvez uma boa aposta seria associar este tipo de conteúdos aos demais, sem que haja necessidade de os distinguir dado que estes sempre estarão implícitos na aprendizagem de qualquer idioma. Talvez, desta forma, fosse possível para os alunos procederem, de facto, à aprendizagem de uma língua para uso real, contextualizando o que aprendem.

Relativamente ao nosso projeto, embora nos permitisse concluir sobre a importância atribuída pelos alunos aos conteúdos sociolinguísticos e, simultaneamente, contribuir para a consciencialização dos mesmos, a verdade é que, como qualquer projeto, este também padece de algumas limitações. Assim, cabe-nos apontar a questão tempo uma vez que a intervenção foi feita num período muito curto de tempo insuficiente para promover uma verdadeira mudança de atitude e para assimilar os conteúdos sociolinguísticos. Este aspeto toma proporções mais relevantes se considerarmos que na turma de inglês dispusemos apenas de uma sessão de noventa minutos. Trata-se de um processo que levará o seu tempo a surtir efeito e não é com apenas umas horas que podemos esperar resultados realmente palpáveis. Outra questão a referir é que este projeto pretende fazer uma comparação de dados entre duas turmas completamente diferentes, de escolas pertencentes a zonas distintas e que dispõem de

meios distintos. O ideal para um projeto desta natureza seria fazer um estudo dentro de uma só turma que permitisse chegar a algum tipo de conclusão sobre a forma como os mesmos alunos encaram os conteúdos sociolinguísticos nas aulas de espanhol e de inglês para que não houvesse a interferência de fatores externos que podem, obviamente, condicionar os resultados obtidos. Dessa forma talvez fosse possível verificar se, por exemplo, o fator proximidade conduz a uma maior intolerância perante a diferença de hábitos e costumes. Seria curioso verificar se os mesmos alunos demonstrariam maior tolerância face à diferença para com países longínquos do que para com países mais próximos como é o caso da Espanha. No caso de se tratarem de turmas diferentes, tal como no nosso projeto, este tipo de conclusão fica, obviamente, comprometido.

Não obstante e apesar de todos estes constrangimentos, pudemos constatar que, de uma forma geral, ambas turmas atribuem uma importância sem igual à aquisição de vocabulário e de estruturas gramaticais. A turma de inglês surpreendeu-nos ao afirmar que espera abordar todos os conteúdos ao aprender uma língua estrangeira. Contudo, na hora de classificar os conteúdos que consideram mais relevantes, à semelhança da turma de espanhol, mostraram uma forte preferência pelos conteúdos lexicais. Assim sendo, podemos constatar que, embora demonstrem dominar melhor o conceito de conteúdos sociolinguísticos, os alunos da turma de inglês acabam por partilhar do ponto de vista dos alunos de espanhol.

Por fim, e dada as dificuldades sentidas em combater a ideia estabelecida que, dominar uma língua é, sobretudo, dominar léxico e estruturas gramaticais, cremos que um projeto desta natureza deveria ser continuado por forma a que o fator tempo, aliado a estratégias e atividades adequadas, permitissem transpor essas dificuldades e mudar essas ideias pré concebidas.

## **Bibliografia**





AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VAGOS (2010). Projeto Educativo. Disponível online em <http://www.aevagos.edu.pt/course/view.php?id=58>. (Consultado em 10 Outubro de 2013)

ALONSO RAYA, R., (1988). Competencia comunicativa y cortesía. Cuestiones metodológicas. "In R. Fente Gómez *et al.* (eds.), *Actas del I Congreso de ASELE. El Español como lengua extranjera: aspectos generales*. Granada: Universidad de Granada (pp. 43-52)". Disponível online em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0191.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0191.pdf) (Consultado a 10 de outubro de 2013)

CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. - aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições Asa.

AMBJOERN, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista electronica de didáctica/español lengua extranjera*, 13, 1-15. Disponível online em: <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html> (Consultado a 10 de outubro de 2013)

ARAÚJO, S.S.M. (2012). *Más allá de los tópicos - a cultura no ensino de Espanhol Língua Estrangeira*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Universidade de Lisboa. Disponível online em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8556> (Consultado a 10 de outubro de 2013)

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BROWN, P AND LEVINSON, S.C. (1999). *Politeness - Some universals in language usage - studies in interactional sociolinguistics*. 4. Cambridge: Cambridge University Press

CALADO, S.S; Ferreira, S .C. R. (2004/2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Disponível online em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

(Consultado a 30 de maio)

CASTRO, C. *Caraterísticas e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível online em <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf> (Consultado a 30 de maio de 2014)

CALVET, L.-J. et DUMONT P. (1999). *L'enquête sociolinguistique*. L'Harmattan. S.l.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

FERNÁNDEZ, S. (2001). *Programa de Espanhol, Nível de iniciação, 10º ano*. Direção Geral da Educação. Disponível online em: <https://www.google.pt/search?q=programa+de+espanhol+iniciação+10º+ano&oq=programa+de+espanhol&aqs=chrom> (Consultado a 30 de maio de 2014)

FERRANCE, E. (2000). *Action research*. Brown University: Northeast and Islands Regional Education: Laboratory at Brown University.

FRUNS GIMÉNEZ, J." La enseñanza comunicativa de la lengua" de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, capítulo 5 de su libro *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Colección Cambridge, Editorial Edinumen, 2009 (1ª ed. 2003), pp.153-174. Disponível online em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque\\_comunicativo/fruns01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/fruns01.htm) (Consultado a 30 de maio de 2014)

GIMENO MENÉNDEZ, F., G. (1990). *Dialectología y Sociolingüística Españolas*. Universidad de Alicante. Disponível online em: <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84790800198476300.pdf> (Consultado a 10 de outubro de 2013)

GÓMEZ ARDILA, J.A. (2003). Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés. *Sociedad y discurso*, 4. Disponível online em:

[http://vbn.aau.dk/files/62801165/SyD4\\_ardilla.pdf](http://vbn.aau.dk/files/62801165/SyD4_ardilla.pdf) (Consultado a 10 de outubro de 2013)

GONÇALVES, A. (2004). *Métodos e técnicas de investigação social I*. Universidade do Minho, Instituto de ciências sociais. Disponível online em: <http://tendimag.files.wordpress.com/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf> (consultado a 28 de junho)

HORNBERGER, N.H. and MCKAY, S.L. (2010). *Sociolinguistics and Language Education - New Perspectives on Language Education*. Great Britain: Short Run Press Ltd.

JESUS, A.L. (2012). Variação Linguística e Ensino: *Contribuições Da Sociolinguística Para a Sala de Aula*. Anais Eletrônicos III Enill. Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura. 3, 1-9. Disponível online em <https://www.google.pt/search?q=Variação+Linguística+e+Ensino%3A+Contribuições+Da+Sociolinguística+Para+a+Sala> (consultado a 31 de maio)

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

LABOV, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns - Conduct and Communication*. 4. University of Pennsylvania Press.

MAR-MOLINERO, C. (2000). *The politics of Language in the Spanish-Speaking world*. Routledge. London

MARTINS, H. H. T. S. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível online em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf> (consultado a 28 de junho)

McCLEARY, L. (2009). Sociolinguística. *Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância*. Disponível online em:

[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE\\_Sociolinguistica.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf) (Consultado a 10 de outubro de 2013)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Programa de Espanhol, 10º ano, nível iniciação*. Disponível online em:  
[www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Programas/espanhol_inic_10.pdf)  
(Consultado online a 10 de outubro)

MOREIRA, A.A., MOREIRA, G.G., ROBERTO, M.T., HOWCROFT, S.J., ALMEIDA, T.P. (2001). *Programa de Inglês - Nível de Continuação (10º, 11º, e 12º anos)*. Ministério de Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível online em :  
<https://www.google.pt/search?q=programa+de+inglês+10o+ano&oq=programa+de+in&aqs=chrome.4.69i57j0l5.9122j0> (consultado a 28 de junho)

PARDAL, L, LOPES, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

REGO, A.M.G. (2010). *Relatório de Prática Supervisionada*. Instituto Politécnico Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança. Disponível online em:  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4311/1/TESE%20%C3%9ALTIMA%20VERS%C3%83O%201%20actual.pdf> (consultado a 8 de outubro)

STREET, B., LEUNG, C. "Sociolinguistics, Language Teaching and New Literacy Studies" In Nancy H. Hornberger & Sandra Lee McKay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education*. Great Britain: Short run Press Ltd (pp. 290-316)

## **Anexos**



**ESPAÑOL**





## Actividades de Ocio y Tiempo Libre

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son los aspectos que esperas abordar al aprender una lengua extranjera?

CONTENIDOS			
Lexicos	Funcionales	Gramaticales	Sociolingüísticos

2. Y, de acuerdo con tu opinión, ¿cuáles son los más importantes?

CONTENIDOS			
Lexicos	Funcionales	Gramaticales	Sociolingüísticos

3. Vamos a trabajar la unidad "Vamos a divertirnos". ¿Qué tópicos crees que vamos a retratar en clase?

Tópicos				
Vocabulario	Gramática	Funciones del lenguaje	Aspectos culturales	Otros

4. ¿A que se refieren los contenidos sociolingüísticos? Da tu opinión.

6- Rellena la tabla con las principales diferencias relativas al tópico mencionado. Busca información en el texto y acuérdate de los hábitos de tu cultura.

	<b>Espanoles</b>	<b>Portugueses</b>
<b>Formas de diversión (locales, actividades, etc.)</b>		
<b>Horarios</b>		
<b>Actividad(es) de ocio preferida(s)</b>		
<b>Formas de pago</b>		

# ESPAÑOL

## Actividades de Ocio y Tiempo Libre

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

## Actividades de Ocio y Tiempo Libre

### Bailes de Salón

Salsa  
Merengue  
Bachata  
Chachachá  
y mucho más...

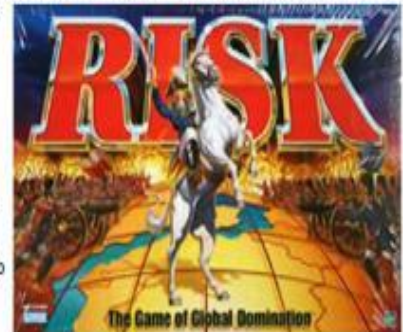
El baile tiene dos componentes esenciales, uno es la posibilidad de socializar, de conocer gente afín a ti. Por otro lado está el beneficio del baile en sí mismo, que te permite hacer ejercicio físico no agresivo y aprender a distinguir los diferentes ritmos y estilos de cada música. Además te ayudará a coordinar tus movimientos, saber utilizar el espacio y tener sentido del ritmo.



Lugar: Consultorio Médico. Primera planta. Escalante (Se entra por detrás).  
Todos los sábados. Empezamos el 5 de noviembre.  
Horario: Grupo 1 de 19:00 a 20:00. Menos de 30 años.  
Grupo 2 de 20:00 a 21:00. De 31 años en adelante.  
Precio: 15 €/mes. Inscripciones: Ayuntamiento y Supermercados Vendi.

### Juegos de mesa

Los juegos de mesa no sólo son un entretenimiento. Mantienen tu mente activa y aumentan tu capacidad de aprender. Desde los juegos de estrategia hasta los de azar, hay muchas opciones para elegir. La mayoría incluyen alguna clase de desafío que te hace pensar. Arrojar los dados ayuda con destrezas matemáticas como los cálculos. Con todos los juegos, aprendes a seguir indicaciones al respetar las reglas del juego. Puedes usar tu creatividad y desarrollar reglas nuevas. Jugar con otras personas puede aumentar tus habilidades para comunicarte. Puedes aprender mucho acerca del carácter de una persona cuando juegas a algo con ella. También puedes aprender sobre los rasgos de tu propio carácter. ¿Eres competitivo? ¿Esta persona tiene paciencia? ¿Alguno de ustedes es diplomático? ¿Te comunicas bien? Juega con otra persona y ve qué puedes descubrir.



Lugar: Consultorio Médico. Primera planta. Escalante (Se entra por detrás).  
Todos los domingos. Empezamos el 6 de noviembre.  
Horario: de 17:00 a 20:00 horas.  
Nota importante: Dirigido especialmente a jóvenes entre 14 y 30 años.  
Si tienes algún juego por casa y te apetece que juguemos ¡tráetelo!

A) Habéis visto esta publicidad en una revista y habéis decidido invitar a vuestro mejor amigo (Juan) a participar en una de estas actividades. Escribid el diálogo entre vosotros apuntando las ventajas de la actividad seleccionada para conseguir convencer a vuestro amigo. Él vacila un poco pero al final acepta vuestra propuesta y decidís apuntaros a la actividad. Marcad el encuentro: cuándo, a qué hora y dónde quedáis.

B) Habéis decidido apuntaros a una de estas actividades y por eso os dirigís al local en busca de información adicional. Vais a escribir el diálogo contemplando los siguientes aspectos:

- el horario
- el precio
- documentación necesaria para la inscripción

C) Estáis trabajando para una firma y decidís hacerle la pelota a vuestro jefe invitándolo a las clases de baile. Vais a escribir el diálogo apuntando las ventajas de esta actividad para convencerlo. Él duda un poco pero al final se decide. Marcad el encuentro: cuándo, a qué hora y dónde quedáis para apuntaros a la actividad.

D) Habéis decidido participar en los juegos de mesa e intentáis convencer a vuestro profesor de matemáticas a que vaya con vosotros. Él no parece muy interesado pero acabáis convenciéndole. Escribid el diálogo entre vosotros y marcad el encuentro (cuándo, a qué hora y dónde) para apuntaros.

1- ¿En cuáles de estos diálogos has utilizado el tratamiento formal? ¿Y el informal? ¿Por qué?

2- Ahora, después de leer los ejemplos que tu profesora te ha dado confirma en cuáles diálogos se utilizó el registro formal y el informal.

- 3- Escribe las principales diferencias entre los dos tipos de registro.  
(Puedes copiar las expresiones formales/informales que encuentras en los diálogos)
- 4- ¿Crees que lo mismo sucede con el portugués, es decir, que estos serían los tipos de registro adecuados a estas situaciones o hay diferencias? ¿Cuáles?

# ESPAÑOL



## Actividades de Ocio y Tiempo Libre

Nombre: \_\_\_\_\_ Clase: \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

### Encuesta Final:

1- ¿Te ha gustado esta unidad temática? ¿Por qué/ por qué no?

---

---

2- ¿Cuál fue el tema principal de la unidad?

---

---

3- Y las clases, ¿te han gustado? ¿Por qué/ por qué no?

---

---

4- ¿Cuáles fueron los contenidos abordados?

---

---

5- ¿Cuál fue el contenido más difícil? ¿Por qué?

---

---

6- ¿Cuáles fueron las actividades realizadas? ¿Te acuerdas?

---

---

## Questionário

No final desta unidade didática sou capaz de:	MB	B	S	I
1-Identificar e utilizar o vocabulário relacionado com o desporto e atividades de ócio				
2-Expressar gostos e preferências				
3-Utilizar o verbo "gustar" adequadamente				
4-Identificar as vantagens e/ou desvantagens dos desportos e entretenimentos virtuais				
5-Expressar a minha opinião sobre os desportos e atividades de ócio				
6- Construir diálogos (escritos e orais) para convidar alguém para alguma atividade utilizando o registo formal/informal				
7-Reconhecer a importância da prática do desporto na vida de todos e em especial dos jovens				
8-Utilizar a perífrase "Ir a + infinitivo" para expressar intenções futuras				
9-Identificar os hábitos/preferências dos adultos espanhóis no que concerne as atividades de desporto e de ócio				
10-Identificar os hábitos/preferências dos jovens espanhóis no que concerne as atividades de desporto e de ócio				
11-Expressar as minhas próprias preferências relativamente às atividades desportivas e de ócio em espanhol utilizando as estruturas adequadas				
12-Identificar e utilizar as fórmulas informais para fazer convites em espanhol				
13-Identificar e utilizar as fórmulas formais para fazer convites em espanhol				
14-Identificar e utilizar as fórmulas informais para aceitar um convite em espanhol				
15-Identificar e utilizar as fórmulas formais para aceitar um convite em espanhol				
16-Identificar e utilizar as fórmulas informais para recusar um convite em espanhol				
17-Identificar e utilizar as fórmulas formais para recusar um convite em espanhol				

18-Identificar e utilizar as fórmulas informais para combinar um encontro em espanhol				
19-Identificar e utilizar as fórmulas formais para combinar um encontro em espanhol				
20- Estabelecer as principais diferenças entre o registo formal e informal				
21- Identificar as diferenças entre as formas de tratamento por "tú" e "usted" e ser capaz de as aplicar adequadamente a situações concretas tendo em conta as especificidades da língua e cultura espanhola				
22- Identificar as principais características da fala da população espanhola e identificar os termos e as expressões que lhe são próprias				



**ENGLISH**



## Initial Inquiry - Free time activities

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ n.: \_\_\_\_\_

5. Which aspects do you expect to approach when you learn a foreign language?

CONTENTS			
Lexical	Functional	Grammatical	Sociolinguistic

6. And according to your opinion, which are the most important ones?

CONTENTS			
Lexical	Functional	Grammatical	Sociolinguistic

7. Today we are going to work on the theme "Free time activities". Which aspects do you think we will work in today's class?

Topics				
Vocabulary	Grammar	Language Functions	Cultural Aspects	Others

8. What is meant by sociolinguistic contents? Give me your personal opinion.

english

## FREE TIME ACTIVITIES

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ N.: \_\_\_\_\_



*Dance with the stars*

Swing  
Mambo  
Tango  
Samba  
Waltz  
Fox Trot  
Latin

**FREE**  
(No Obligation)  
Introductory Lesson  
With a Partner  
or Without

**FRED ASTAIRE**  
FRANCHISED DANCE STUDIOS  
LondonStudio@FredAstaire.ca  
519•433•0147  
www.FredAstaire.ca

400 Dundas Street. 2nd Floor  
Corner at Colborne – Free Parking

A) You are really fond of Latin dances and want to sign you and your best friend up at this dance studio. You try to convince him/her by pointing out the advantages of participating in such activity. At first he/she seems reluctant to accept but you succeed in convincing him/her. Write the dialogue using the adequate register.

B) You have decided to enroll in a dance studio and therefore go to the *Fred Astaire Studio* to ask for information about:

- The price
- The schedule
- The necessary documentation

Write the dialogue using the adequate register.

C) You see the ad and think it's a great opportunity to become acquainted with your boss. Therefore you decide to invite him/her to participate in the Latin dances. You should try to approach the subject carefully and point out all the advantages of such a sport in order to convince him/her. As it is obvious he/she will be reluctant at first but you will end up convincing him/her. Write the dialogue using the adequate register.

D) You see the ad and decide to invite your History teacher to participate in the activity with you. She doesn't seem very interested at first but through your arguments you end up convincing him/her. Don't forget to mention all the advantages that this sport offers. Write the dialogue using the adequate register.

E) (Supposing you are all siblings) You see the ad and decide to convince your parents (who are still young) to enroll in this activity. Your parents have cholesterol issues and the exercise would do them good. However, they seem reluctant to accept the suggestions because they are afraid to look ridiculous and that they might not fit in such a class. You end up convincing them by pointing out the advantages that this sport offers.

1- In which of these dialogues have you used the formal register? And the informal one? Why?

2- Write down the main differences between the formal and the informal register. When/In which situations are they used? What are the differences as far as the expressions/ the vocabulary is concerned?

3- Would there be any differences, as far as the type of register is concerned, if you had built these dialogues in Portuguese? Justify.

# English

## Free Time Activities



Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_ n. : \_\_\_\_\_

### Final Inquiry:

1- Can you identify the theme of this lesson?

---

2- Did you enjoy the theme? Why/why not?

---

3- Did you enjoy the lesson? Why/why not?

---

4- Which were the contents approached in class?

---

5- According to your opinion which was the most difficult content?

---

6- Can you mention the activities developed in class?

---

## Questionário

No final desta aula sou capaz de:	MB	B	S	I
1-Expressar a minha opinião sobre os desportos e atividades de ócio				
2- Construir diálogos (escritos e orais) para convidar alguém para alguma atividade utilizando o registo formal/informal				
3-Identificar os hábitos/preferências da população britânica no que concerne as atividades de desporto e de ócio				
4-Identificar e utilizar as fórmulas informais para fazer convites em inglês				
5-Identificar e utilizar as fórmulas formais para fazer convites em inglês				
6-Identificar e utilizar as fórmulas informais para aceitar um convite em inglês				
7-Identificar e utilizar as fórmulas formais para aceitar um convite em inglês				
8-Identificar e utilizar as fórmulas informais para recusar um convite em inglês				
9-Identificar e utilizar as fórmulas formais para recusar um convite em inglês				
10-Identificar e utilizar as fórmulas informais para combinar um encontro em inglês				
11-Identificar e utilizar as fórmulas formais para combinar um encontro em inglês				
12- Estabelecer as principais diferenças entre o registo formal e informal				
13- Identificar os diferentes usos do pronome pessoal "you" e ser capaz de o aplicar adequadamente a situações concretas tendo em conta as especificidades da língua e cultura inglesa				
14- Identificar algumas características da fala da população inglesa e identificar alguns termos e expressões que lhe são próprias				